

# COMBATE A PEDOFILIA



A EDUCAÇÃO COMO FORMA  
DE RESSOCIALIZAÇÃO

P. 21

O PROFESSOR E O USO DA  
MEDIÇÃO EM SALA DE AULA

P. 198

SEGURANÇA PÚBLICA NO  
COMBATE A PEDOFILIA

P. 477





# FICHA DE CATALOGAÇÃO

Revista Educar FCE  
Faculdade Campos Elíseos  
Edição 73, (Dezembro/ 2023),  
SP - Mensal  
ISSN 2447-7931

**CDD 370**

Bibliotecário Responsável:  
**Edilson Gonçalves de Oliveira**  
CRB-8/8972.

E-mail: revista@fce.edu.br  
biblioteca@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

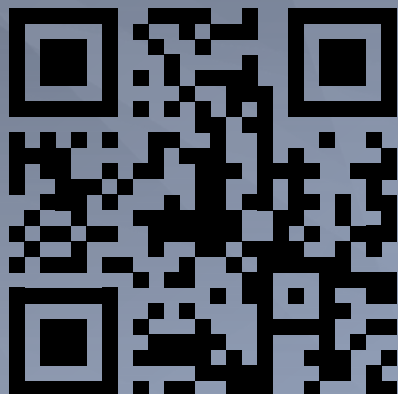
Avenida Copacabana, 325 - 22º andar  
Alphaville - Barueri- SP  
[www.fce.edu.br](http://www.fce.edu.br)

# Editorial

Publique seu artigo na Revista  
Educar FCE

Telefone: 11 4200-7070

e-mail: [atendimentofce@fce.edu.br](mailto:atendimentofce@fce.edu.br)



[www.fce.edu.br](http://www.fce.edu.br)

## CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira  
Paulo Malvestio Mantovan  
Márcia Donizete Leite Oliveira  
Lúcia Matias da Silva  
Carlos Rivera Ferreira

---

## EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

---

## COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE  
ISSN 2447-7931  
Faculdade Campos Elíseos  
Publicação Mensal e multidisciplinar  
vinculada à Faculdade Campos Elíseos.  
Os artigos assinados são de  
responsabilidade exclusiva dos autores  
e não expressam, necessariamente, a  
opinião do Conselho Editorial.  
É permitida a reprodução total, ou parcial  
dos artigos desta revista, desde que  
citada a fonte.

# Sumário

ALESSANDRA DE OLIVEIRA ARAUJO . . . . .	9
POLÍTICA CRIMINAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA	
ARTHUR HENRIQUE DE OLIVEIRA . . . . .	21
RACISMO AMBIENTAL E VULNERABILIDADE SOCIAL: COMO AS CATÁSTROFES CLIMÁTICAS AFETAM DESPROPORCIONALMENTE A POPULAÇÃO NEGRA, POBRE E PERIFÉRICA	
AUGUSTO CEZAR LEOPOLDO RECHIA . . . . .	33
SEGURANÇA PÚBLICA E SISTEMA CARCERÁRIO	
BEATRIZ FERREIRA DE JESUS . . . . .	44
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
BRUNA ALVES DA SILVA . . . . .	58
AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CAMILA FRONTELLI SAMPAIO . . . . .	70
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CRISTIANO FONTOURA CORRALLES . . . . .	87
A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO	
DEJANIRA DE SOUZA MARTINS . . . . .	98
EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	
EDUARDO SANDER. . . . .	112
DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL	
ELIS REGINA DE OLIVEIRA . . . . .	124
O GRAFISMO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ELISANGELA MIRANDA HAMASSAKI . . . . .	135
A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL PARA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	
ELIZABETH APARECIDA FEITOSA LIMA. . . . .	148
ESPECIFICIDADES DAS MULHERES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	
EMANUELLE SILVA RODRIGUES . . . . .	163
DESAFIOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE PROFUNDA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS	
EVA VÂNIA FREITAS SANTOS . . . . .	177
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA UMA SOCIEDADE EQUITATIVA	
FATIMA CRISTINA DA SILVA MACHADO . . . . .	188
ACESSIBILIDADE E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	
JAILTON ANDRADE DOS SANTOS . . . . .	198
O PROFESSOR E O USO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA	
KARINA GOMES DE BRITO AYRES . . . . .	208
MONTEIRO LOBATO NACIONALISMO E PRECONCEITO	

<b>KATIA FERREIRA DOS SANTOS</b> . . . . .	218
AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>KELLY PARRA DOS SANTOS VEIGA</b> . . . . .	230
OS DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA FRENTE ÀS CRIANÇAS COM AUTISMO	
<b>LETÍCIA ROCHA CANDELÁRIA SOUZA</b> . . . . .	245
CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO	
<b>LIGIA VALLE SILVA TELLES</b> . . . . .	258
O PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>LUCIANE SILVA DO NASCIMENTO</b> . . . . .	270
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO CONCEITOS E CONCEPÇÕES	
<b>LUIZ ANTÔNIO DE MOURA</b> . . . . .	284
A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO CIDADÃ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
<b>MAGNA PEREIRA DE LIMA</b> . . . . .	297
A INFLUÊNCIA DO DESENHO ANIMADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>MAIARA CRISTINA DE LIMA SERRA</b> . . . . .	308
O DESENVOLVIMENTO FÍSICO DA CRIANÇA	
<b>MARCELO NASCIMENTO ALMENDROS DE OLIVEIRA</b> . . . . .	321
O SERVIÇO SOCIAL E O SISTEMA PRISIONAL	
<b>MARIA DO SOCORRO NUNES FERRAZ</b> . . . . .	332
AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DO TRANSTORNO AUTISTA	
<b>MARIA DO SOCORRO VIDAL DA SILVA</b> . . . . .	347
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DO SETOR PRIVADO	
<b>MARIANA ROSA VIEIRA MARTINS BARSCEVICIUS</b> . . . . .	361
INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS DESAFIOS	
<b>MARIELA CUSTÓDIO DE SOUZA RIBEIRO</b> . . . . .	373
A AFETIVIDADE COMO INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	
<b>MAYARA CRISTINA HERNANDEZ</b> . . . . .	387
O SURGIMENTO DA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES DIANTE DA CULTURA E SOCIEDADE	
<b>MICHELLE PATRICIA THEODORO GUSSON</b> . . . . .	402
A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E O APRENDIZADO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO	
<b>MARIA ODELICE MAGRO PEREIRA</b> . . . . .	414
INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS	
<b>PAULO ROGÉRIO STRAMARO</b> . . . . .	426
A TECNOLOGIA APLICADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA	
<b>PERÇO EVANDRO CARAZZO</b> . . . . .	439
DIREITO PENAL E NOVAS TECNOLOGIAS	
<b>RENATA DE LIMA FRANÇA</b> . . . . .	451
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	

<b>ROBERTA DE SIMONE</b> . . . . .	<b>464</b>
A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>ROSEMEIRE DA ROCHA</b> . . . . .	<b>478</b>
A LUDOPEDAGOGIA AUXILIANDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
<b>SANDOVAL MARINO LOFF</b> . . . . .	<b>491</b>
SEGURANÇA PÚBLICA NO COMBATE A PEDOFILIA	
<b>TAMARA TOUPITZEN</b> . . . . .	<b>502</b>
IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>TÂNIA APARECIDA PARDIM SENA DELFINO</b> . . . . .	<b>514</b>
A PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO INFANTIL	
<b>TATIANA COSMO DA SILVA</b> . . . . .	<b>526</b>
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DE CADA CRIANÇA	
<b>TIAGO BISCUOLA DE CAMPOS</b> . . . . .	<b>538</b>
CONTRIBUIÇÕES DA ARTE AFRICANA PARA A EXPRESSÃO CULTURAL GLOBAL	
<b>TIAGO PINTO DE SOUZA</b> . . . . .	<b>552</b>
EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	
<b>VALDONÊS COIMBRA CORRÊA</b> . . . . .	<b>564</b>
PREVENÇÃO, PUNIÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO	



## Alessandra de Oliveira Araujo

Graduada em Formação Bacharel em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões 2004; Pós graduação em Segurança Pública pela Faculdade IBRA 2020.





## POLÍTICA CRIMINAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA

**RESUMO:** O presente artigo trata-se de um estudo sobre Justiça Restaurativa. Por meio de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se buscam informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está a busca de maiores informações sobre o tema. O objetivo principal do artigo é verificar como a Justiça Restaurativa pode auxiliar através de um canal de comunicação, uma penalidade a qual pode ser definida entre as partes envolvidas no conflito.

**Palavras-chave:** Justiça Restaurativa; Comunicação; Conflito

## INTRODUÇÃO

A justiça penal possui como objetivo a defesa da sociedade contra a violência gerada por conflitos, a mesma na dimensão política deve criar mecanismos que garantam e protejam os direitos fundamentais e a dignidade humana dos cidadãos contra a arbitrariedade do Estado.

No entanto, ao escolher adotar o paradigma da punição, utilizando a pena privativa de liberdade como única resposta, vem gerando insatisfação social, pois o detento não consegue posteriormente atingir a ressocialização, o que reflete nos altos índices de incidências.

A Justiça Restaurativa emerge do sistema de justiça criminal, a partir da formulação de críticas feitas pela vitimologia, a qual visa entender os interesses das vítimas, figura a qual encontra-se esquecida no processo penal moderno.

O atual direito penal esqueceu as vítimas, negligenciando os danos a elas causados, bem como a necessidade de reparação.

A Justiça Restaurativa foca na construção de um modelo concreto de política criminal que foque nas necessidades da vítima, criando possibilidades de reparação.

O crime se constitui por natureza, um conflito entre indivíduos, o qual resulta em danos à vítima, à comunidade e ao próprio autor, no ordenamento jurídico esse aspecto é “resolvido” com a punição, que seria a privação de liberdade.

Isso sem levar em conta os reais danos causados à vítima, a Justiça Restaurativa visa através de uma caixa de diálogo, com a assessoria de um mediador a resolução de tal conflito, onde todos serão beneficiados.

## POLÍTICA CRIMINAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA

Atualmente o sistema prisional brasileiro encontra-se em crise, onde não consegue resolver os conflitos e em muitas vezes acaba os agravando.

O sistema processual brasileiro foi diz que as garantias violadas correspondem a uma ideia de justiça para o senso comum, onde as unidades prisionais são consideradas como a única resposta possível, que o sistema pode dar à sociedade.

O sistema penal atual é exclusivamente punitivo-retributivo, que vem demonstrando sua ineficiência para a ressocialização do detento, o que vem se revelando insatisfatório.

Cabe ressaltar que as garantias e direitos fundamentais dos detentos são desrespeitados durante a execução da pena, o que vem gerando debates acerca da aplicação de práticas alternativas de pacificação social.

O modelo de justiça retributivo possui efeitos maléficos para a sociedade, pois fomenta a cultura da vingança que acaba alimentando o comportamento hostil da sociedade e seu resultado é apenas a segregação.

A sociedade busca penas mais severas como uma única forma de compensação, tal situação acaba promovendo a sensação de medo e insegurança, o que a pena privativa de liberdade jamais conseguirá reduzir.

A justiça penal, manifestação única do poder punitivo, organiza-se a partir de uma exigência: garantir uma coexistência pacífica entre os membros da sociedade, controlando os impulsos de vingança privada e racionalizando a resposta aos fatos considerados criminosos (SICA, 2007).

O contraponto estabelecido entre Justiça Restaurativa e o modelo de Justiça Retributiva, é de que na medida em que aquela propõe a retomada do protagonismo através das partes envolvidas no evento danoso.

Dando voz e poder no processo de construção para um acordo que recomponha o tecido social lesionado, existe um efeito de ruptura com a racionalidade do poder punitivo horizontalizando a relação como um meio para que a vítima seja acolhida e o ofensor responsabilizado.

A justiça Restaurativa surge como uma alternativa ao modelo retributivo, trazendo uma nova maneira de enxergar o crime e a justiça, na década de 1990 ganhou força como uma alternativa à Justiça Retributiva.

Para a Justiça Restaurativa o crime deixa de ser considerado como violação contra sociedade e Estado e passa a representar uma violação dos relacionamentos, focado nas pessoas envolvidas e na comunidade.

A Justiça Retributiva postula que a dor é o elemento capaz de acertar as contas, mas na prática ela vem se mostrando contraproducente, tanto para vítima quanto para o ofensor. Por outro lado, a teoria da Justiça Restaurativa sustenta que o único elemento apto para realmente acertar as contas é a conjugação do reconhecimento dos danos sofridos pela vítima e suas necessidades ao esforço ativo para estimular o ofensor a assumir a responsabilidade, corrigir os males e tratar as causas daquele comportamento (ZEHR, 2012, p. 72).

A Justiça Restaurativa concentra-se na comunidade e nas dimensões sociais, ela define o Estado como vítima, o comportamento danoso como uma violação da lei penal e considera irrelevante o relacionamento entre vítima e ofensor.

Na lente restaurativa as pessoas são identificadas como vítimas e reconhece-se a centralidade das dimensões interpessoais, os crimes são definidos como danos pessoais e com relacionamentos interpessoais.

A Justiça Restaurativa surge como um modelo mais humanizado, o qual retira do Estado e devolve a vítima e a sociedade o controle e a resolução para o conflito delitivo, o que aproxima as partes envolvidas e afetadas pelo delito.

Nesse novo modelo se afasta a possibilidade de condenação à pena privada de liberdade, se afirmam as vantagens para reintegração do agente ofensor e invoca-se a satisfação das reais necessidades das vítimas, apresentando assim soluções mais pacificadoras para a comunidade.

A punição irracional, o castigo e a violência punitiva, enquanto características principais da reação penal, apenas difundem nos cidadãos o ideal de sofrimento como dado essencial da justiça e avolumam a própria violência que os oprime [...] Em outras palavras, a justiça penal deve dispor da mínima força e sempre que possível prescindir do recurso à violência legal, reconhecendo que o conflito, o desvio às regras de convivência, são constantes impossíveis de eliminar (SICA, 2007, p.5).

Embora já haja duas décadas de experiências e debates quanto à Justiça Restaurativa, as mesmas ainda não mostram-se suficientes para definir conceitos e objetivos desse modelo o qual direciona-se à conciliação e reconciliação entre as partes envolvidas.

Os programas de Justiça Restaurativa diferem-se da justiça tradicional, tendo em vista que possibilitam a participação no processo, através do envolvimento ativo em projetos de micro-justiça, administradores, ou como testemunhas participativas funcionam para dar mais poder aos cidadãos e comunidades menos privilegiadas.

No sistema retributivo, o que importa é que o infrator suporte sua punição, já para a Justiça Restaurativa o importante é que ele busque restaurar ativamente a relação social a qual foi quebrada.

Para que isso seja possível os procedimentos restaurativos devem considerar a condição vivida pelo infrator e os problemas que antecederam a sua atitude.

Em paralelo aos esforços que o infrator precisará fazer para que possa reparar sua infração, caberá também à sociedade lhe oferecer condições adequadas a fim de que ele possa superar seus limites tais como, déficit educacional ou moral ou condições de abandono ou pobreza.

A Justiça Restaurativa busca dinamizar uma preocupante realidade penal: a criminalização dos pobres e marginalizados para o preenchimento do sistema prisional, a fim de reduzir o lugar em destaque internacional de encarceramentos.

Mais do que uma teoria ainda em formação, a justiça restaurativa é uma prática ou, mais precisamente, um conjunto de práticas em busca de uma teoria. Sob a denominação de justiça restaurativa (restorative justice, giustizia riparativa, justice réparatrice, justicia restauradora, etc.) projeta-se a proposta de promover entre os verdadeiros protagonistas do conflito traduzido em um preceito penal (crime), iniciativas de solidariedade, de diálogo e, contextualmente, programas de reconciliação. Mais amplamente, qualquer ação que objetive fazer justiça por meio da reparação do dano causado pelo crime pode ser considerada como prática restaurativa (SICA, 2007, p. 10).

O modelo restaurativo aparece como uma alternativa possível ao Sistema Penal Prisional, o qual a crise levou à elaboração de um novo paradigma de justiça criminal.

O qual se baseia na mediação penal, com a finalidade de resolver efetivamente os conflitos e por consequência contemplar os princípios do Estado Democrático de Direito.

A Justiça Restaurativa está ainda em construção, por não se tratar de um conceito fechado, ela se revela por todo o mundo, por meio de várias práticas como a conferência da família, mediação entre vítimas e ofensor e o círculo restaurativo.

Os teóricos da Justiça Restaurativa enfatizam que mais importante que a metodologia que se utiliza é o respeito aos princípios e valores da Justiça Restaurativa, os quais funcionam como um termômetro do grau de restauração que a prática pode oferecer.

Esse novo modelo foi fruto do movimento que podemos denominar de “acordar criminal”, por meio do qual uma parcela dos estudiosos, que se debruçam sobre a questão criminal, verificou a necessidade de transcender as críticas ao sistema e buscar um modelo complementar, novo, que altere a racionalidade de conceber e pensar o sistema. Sem dúvidas, essa mudança adveio com a crise, com a quebra das promessas que o paradigma de punir não podia – ou nunca pode – cumprir (LUZ, 2012, p. 102).

A Justiça Restaurativa propõe uma nova visão, um repensar sobre o conflito, chamando as partes interessadas ao diálogo, para que a partir dele surja uma solução, que considere as inúmeras implicações sociais do evento danoso.

As metodologias restaurativas podem vir a servir de ponte para propiciar um melhor acolhimento do apenado, egresso do sistema penal, em sua comunidade, tudo que é imprescindível para a iniciativa de reinserção social.

A Justiça Restaurativa apresenta uma estrutura conceitual substancialmente distinta da chamada Justiça Tradicional ou Justiça Retributiva. A Justiça Restaurativa enfatiza a importância de se elevar o papel das vítimas e membros da comunidade ao mesmo tempo em que os ofensores (réus, acusados, indiciados ou autores do fato) são efetivamente responsabilizados perante as pessoas que foram vitimizadas, restaurando as perdas materiais e morais das vítimas e providenciando uma gama de oportunidades para diálogo, negociação e resolução de questões (AZEVEDO, 2005, p. 6).

A Justiça Restaurativa não defende a eliminação do sistema prisional, mas sim sua remodelação, com a finalidade de que o Direito Penal possa ser de fato, um instrumento que promova a pacificação social e assim garantir a proteção da dignidade da pessoa humana.

Ela utiliza-se de dois aspectos centrais, o primeiro é a mudança no procedimento de lidar com o crime, para que o processo penal não promova a estigmatização e a exclusão, mas sim, para que seja um instrumento de inclusão.

O segundo refere-se à alteração dos valores que fundamentam o sistema prisional, para que ele não seja conduzido pelo desejo de vingança e retribuição do mal, mas sim por uma reconciliação e reparação.

Essa construção preza pelo empoderamento, possibilitando que a justiça seja sentida por ambas as partes, contrário ao que ocorre no modelo retributivo.

Onde o caso é conduzido e decidido por terceiros, enquanto os envolvidos, em especial a vítima, são excluídos de todo o processo de decisão, ou seja, a Justiça Restaurativa opta por procedimentos que tornem a Justiça uma experiência vivida por todos aqueles que estão envolvidos no conflito.

O crime é uma violação nas relações entre o infrator, a vítima e a comunidade, cumprindo, por isso, à Justiça identificar as necessidades e obrigações oriundas dessa violação e do trauma causado e que deve ser restaurado. Incumbe, assim, à Justiça oportunizar e encorajar as pessoas envolvidas a dialogarem e a chegarem a um acordo, como sujeitos centrais do processo, sendo ela, a Justiça, avaliada segundo sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual e socialmente terapêutico seja alcançado (ZEHR, 2018, p.171).

A Justiça Restaurativa se mostra como um modelo pautado, sobretudo na ética da alteridade, ou seja, não visa a simples punição do ofensor.

Através de um procedimento dialógico, pretende-se alcançar soluções substantivamente mais justas do que as proporcionadas pelo modelo tradicional, sempre em atenção à singularidade e complexidade humana.

Os discursos referentes ao combate aos crimes têm servido como álibi para estimular a exclusão social e a violação dos direitos humanos de uma classe social pré-determinada, seja por ação ou por omissão do Estado.

Inúmeros estudos ocupam-se em analisar a pobreza tentando em muitos casos a vincular ao cometimento de atos ilícitos, no entanto não buscam estruturas e dinâmicas para a resolução do problema.

De outro lado podemos ver a legislação penal de emergência que representa a crise do sistema penal, causada em grande parte pela política equivocada em fundamentar o sistema sobre tendência autoritária, expansiva e demagógica.

A justiça restaurativa é uma luz no fim do túnel da angústia de nosso tempo, tanto diante da ineficácia do sistema de justiça criminal como a ameaça de modelos de desconstrução dos direitos humanos, como a tolerância zero e representa, também, a renovação da esperança. E promoverá a democracia participativa na área de Justiça Criminal, uma vez que a vítima, o infrator e a comunidade se apropriam de significativa parte do processo decisório, na busca compartilhada de cura e transformação, mediante uma recontextualização construtiva do conflito, numa vivência restauradora (SLAKMON, 2005, p.15).

A falta de eficiência do sistema penal e carcerário vem gerando discursos a favor do endurecimento das leis juntamente a outras estratégias menos ofensivas à dignidade humana, muito embora esta já esteja prevista na Lei de Execução Penal (LEP).

O modelo restaurativo afasta a possibilidade de uma condenação à pena de prisão, afirmando as vantagens para reintegração do agente ofensor e invoca a satisfação das necessidades das vítimas.

Apresentando ainda soluções mais pacificadoras para a comunidade, no entanto as experiências e debates utilizados há duas décadas não foram suficientes para definir o conceito e objetivos desse modelo direcionado à conciliação e reconciliação entre as partes envolvidas.

A Justiça Restaurativa apresenta-se como um sistema de práticas utilizadas com escopo de prevenir conflitos ou atenuar as consequências decorrentes de conflitos interpessoais, utilizando o diálogo e o planejamento como a melhor forma de reparar os danos advindos do desencontro conflituoso.

O que a Justiça Restaurativa oferece não só uma nova prática de justiça, mas um olhar diferente de crime e um novo objetivo para justiça: o crime é visto como uma fonte de prejuízo que deve ser reparado. Além disso, o dano essencial do crime é a perda de confiança, tanto ao nível interpessoal e social. O que as vítimas e as comunidades precisam é ter sua confiança restaurada. A obrigação fundamental do delinquente é mostrar que eles são confiáveis. O objetivo da justiça deve ser incentivar este processo. O objetivo primordial da justiça, então, deveria ser o restabelecimento da confiança. A tentativa de conseguir isso em

ambos os níveis pessoal e social pode fornecer um guarda-chuva unificador para a nossa resposta ao crime. Ao invés de substituir outros, os objetivos mais tradicionais, que se tornaria a principal consideração na sentença, oferecendo razões e limites para a aplicação de metas, como a incapacitação e punição (ZEHR, 2018, p. 90).

Existe mais de uma concepção conceitual da Justiça Restaurativa, tal movimento é recente no mundo e principalmente no Brasil, se tratando de um novo paradigma, esse conceito ainda é inconcluso, que só pode ser captado em seu movimento ainda emergente.

Os Princípios Básicos encontram-se na Resolução 2002/12 do Conselho Social e Econômico da ONU e são referência internacional no âmbito da regulamentação da justiça restaurativa e suas práticas. Tais princípios visam orientar sua utilização em casos criminais e pretendem delinear aspectos relativos à sua definição, uso, operação e desenvolvimento contínuo dos programas e dos facilitadores, a fim de abordar limitações e finalidades dos processos e resultados restaurativos. Estes princípios não ambicionam indicar como os países devem proceder à institucionalização da justiça restaurativa, apenas apresentam um guia para os Estados que queiram implementá-la (PALLAMOLLA, 2009, p.87).

Tal movimento é compreendido então como uma forma de justiça voltada para a reparação do dano causado pelo delito, ou seja, busca-se a reparação da vítima e a reintegração do ofensor a sua comunidade.

A qual participa do processo restaurativo com a finalidade de contribuir na formulação e cumprimento de acordo restaurativo, bem como desenvolver sua capacidade de resolução dos próprios conflitos.

Dessa forma visualiza-se que o delito ultrapasse a esfera do ofensor e vítima, afetando toda a comunidade, assim além de reparar o dano gerado à vítima, o defensor deverá reconhecer sua responsabilidade diante do ato.

A Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime. Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal, a ter lugar preferencialmente em espaços comunitários, sem o peso e o ritual solene da arquitetura do cenário judiciário, intervindo um ou mais mediadores ou facilitadores, e podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo, ou seja, um acordo objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social da vítima e do infrator (SLAKMON, 2005, p. 86).

Cabe ressaltar que existe a possibilidade, de que, quando a vítima não de-sejar participar do processo decisivo, o próprio Estado poderá estabelecer uma reparação à vítima de uma maneira alternativa à pena de multa e cárcere.

Tudo ocorre de uma maneira extremamente democrática, na qual todos falam e escutam com respeito e de forma equilibrada, proporcionadas pela formação do processo, pelos valores da justiça restaurativa, e principalmente pela atuação do mediador ou facilitador.

Com esse processo a vítima tem a oportunidade de expressar sua experiência, relatando os danos que lhe foi causado, bem como o ofensor pode tomar consciência das consequências de seus atos e escolher algo para reparar seu dano, sendo assim, os dois juntos chegaram à um acordo o qual deverá ser razoável e respeitar os direitos humanos.

Mais do que uma teoria ainda em formação, a justiça restaurativa é uma prática ou, mais precisamente, um conjunto de práticas em busca de uma teoria. Sob a denominação de justiça restaurativa (*restorative justice*, *giustizia riparativa*, *justice réparatrice*, *justicia restauradora*, etc.) projeta-se a proposta de promover entre os verdadeiros protagonistas do conflito traduzido em um preceito penal (crime), iniciativas de solidariedade, de diálogo e, contextualmente, programas de reconciliação. Mais amplamente, qualquer ação que objetive fazer justiça por meio da reparação do dano causado pelo crime pode ser considerada como prática restaurativa (SICA, 2007, p. 10).

No Brasil, ao analisar o atual cenário nota-se que tanto o Ministério Público quanto o juiz, poderiam realizar o envio para justiça restaurativa, tendo em vista que ambos são legitimados para verificar a existência do crime, sendo capazes de verificar se existe indícios de autoria e materialidade do crime.



A Justiça Restaurativa pode contribuir para a redução dos casos encaminhados ao sistema de justiça criminal tradicional.

O que resultará em uma diminuição das sanções punitivas, oferecendo à sociedade a possibilidade de participar das soluções dos conflitos, demonstrando assim que há alternativas além das respostas punitivas.

Por isso, para que a Justiça Restaurativa não seja mais um paliativo para a crise do sistema de justiça, nem entendida como mero instrumento de alívio dos tribunais, de extensão da burocracia judiciária ou de indulgência, deve ser implementada a partir de um debate profundo, que considere as particularidades de nosso sistema de justiça. Identifique os pontos em que o novo modelo pode ser testado e principalmente reconheça os obstáculos existentes, construindo, a partir desse reconhecimento, um discurso legitimante da justiça restaurativa, consoante a realidade político institucional do país (SICA, 2008).

A Justiça Restaurativa ainda representa um grande desafio aos seus defensores, tal dificuldade se dá em razão de a mesma consistir em um conjunto de práticas que almejam uma formulação teórica.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo fará uma revisão bibliográfica de importantes textos, com a finalidade de apresentar a Justiça Restaurativa com suas principais respostas e delineamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual sistema penal, mostra-se exclusivamente punitivo/retributivo, que vem demonstrando ineficiência para a ressocialização do infrator.

Além disso, os direitos e garantias fundamentais do apenado não mostram-se respeitadas durante a execução da pena privativa de liberdade, mostrando então a necessidade da aplicação de práticas alternativas de pacificação social.

A Justiça Restaurativa não se responsabiliza por meio de punição, mas sim a reparação ao dano é atingida através de um acordo alcançado por ambas as partes, as quais disponibilizam-se a participar do processo.

Na prática, no entanto, os processos restaurativos podem ser invalidados por aspectos próprios do retribucionismo, pois os indivíduos não deixam de ser punitivos de uma hora para outra.

A importância da vítima no processo penal não implica na diminuição dos direitos do ofensor, os quais também devem ser respeitados, a proposta restaurativa se sustenta no equilíbrio entre os direitos do ofendido e do infrator.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, André Gomma. O Componente Mediação Vítima-Ofensor na Justiça Restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal. In: BASTOS, Márcio Thomaz; LOPES, Carlos; e RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (orgs.). Justiça Restaurativa: coletânea de artigos. Brasília: MJ e PNUD, 2005.

LUZ, Ilana Martins. A Justiça Restaurativa: a ascensão do intérprete e a racionalidade criminal. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. Justiça Restaurativa: da teoria à prática. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

SICA, Leonardo. Justiça restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça e de gestão do crime. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

SLAKMON, C., R. De VITTO, e R. GOMES PINTO, org., 2005. Justiça Restaurativa (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD)

ZEHR, Howard. Justiça Restaurativa. Teoria e Prática. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012

ZEHR, Howard. Trocando as lentes - um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo. 2018. Palas Athenas.



## ARTHUR HENRIQUE DE OLIVEIRA

Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo, Mestre em História da Ciência pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Pedagogo formado pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE, Especialista em Educação e Neurociências pela Faculdade Campos Salles; Especialista em História, Ciências, Ensino e Sociedade pela Universidade Federal do ABC-UFABC, Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário SENAC, Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade Mozarteum de São Paulo-FAMOSP, professor de Ciências e Biologia da Secretaria Municipal de Educação/SME-São Paulo, professor universitário e membro da Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia (ABFHiB).



## RACISMO AMBIENTAL E VULNERABILIDADE SOCIAL: COMO AS CATÁSTROFES CLIMÁTICAS AFETAM DESPROPORCIONALMENTE A POPULAÇÃO NEGRA, POBRE E PERIFÉRICA

**RESUMO:** Diante do quadro de incertezas e urgência que permeia as discussões sobre a intensificação dos gases de efeito estufa (GEE) na atmosfera, que tem contribuído para a elevação da temperatura global e consequentemente estar aumentando a frequência de fenômenos climáticos extremos como chuvas, secas, deslizamentos de terra, enchentes, tornados, ciclones, inundações, desabamentos, entre outros, abre-se espaço para se questionar por que determinadas populações sofrem mais as consequências da crise climática do que outras. Quando os desastres ambientais assolam os agrupamentos humanos fica muito evidente o quanto as populações periféricas, marginalizadas e de baixa renda, em sua maioria negras, enfrentam de maneira desigual as consequências desses eventos. Portanto, não é mera coincidência o fato da população negra ser a mais afetada, tal situação ocorre justamente em decorrência do fato desse segmento compor a maioria dos moradores de comunidades expostas a riscos socioambientais. Essas desigualdades são reconhecidas, inclusive, pelo Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), por isso, os programas de políticas públicas precisam levar em conta, não somente as ações mitigatórias, mas o impacto desigual que os fenômenos climáticos causam em algumas populações. Além disso, é preciso destacar que durante o governo de extrema direita, do então ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o racismo e a injustiça ambiental se recrudesceram com o avanço do “bolsonarismo”. Graças aos movimentos por justiça ambiental, o termo Racismo Ambiental tem recebido grande destaque nos últimos anos por parte da comunidade acadêmica. Dessa maneira, o objetivo deste artigo consiste em rediscutir o conceito de Racismo Ambiental e sua adaptação no âmbito das discussões sobre Justiça Ambiental no Brasil. O fio condutor que norteará o desenvolvimento da pesquisa parte da seguinte indagação: É possível uma abordagem realista e crítica acerca dos impactos causados pelos eventos climáticos extremos sem a inclusão do racismo ambiental? A metodologia a ser utilizada foi a pesquisa de revisão de literatura.

**Palavras-chave:** Racismo Ambiental; Vulnerabilidade Social; Justiça Ambiental.

## INTRODUÇÃO

**N**o Brasil, não obstante a existência de leis estabelecerem o princípio da equidade e do direito ao meio ambiente saudável, como o Artigo 225 da Constituição Federal, infelizmente, são justamente as populações mais vulneráveis que se encontram sob maior risco em relação aos impactos dos desastres ambientais (BRASIL, 1988). No governo de extrema direita, do então ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o racismo e a injustiça ambiental se recrudesceram com o avanço do “bolsonarismo”.

Os rumos da política ambiental durante o referido período foram extremamente desastrosos com ameaças aos esforços globais de preservação do meio ambiente, além de flertar abertamente com a necropolítica. E, dentro daquilo que se entende como necropolítica, destacam-se as ações contra os povos indígenas e quilombolas, o incentivo aos desmatamentos e a liberação excessiva de agrotóxicos (KAYSER, 2019). O termo Racismo Ambiental foi cunhado, em 1981, pelo líder afro-americano de direitos civis Benjamin Franklin Chavis em um contexto de manifestações do movimento negro contra injustiças ambientais.

O termo faz referência a discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, aplicação de regulamentos e leis, direcionamento deliberado de comunidades negras para instalações de resíduos tóxicos, sanção oficial da presença de venenos e poluentes com risco de vida à comunidades e exclusão de pessoas negras da liderança dos movimentos ecológicos.

Refere-se a qualquer política, prática ou diretiva que afete ou gere desvantagens de maneira diferenciada (seja intencional ou não) a indivíduos, grupos ou comunidades com base em raça ou cor (SANTANA; FARIAS, 2021).

No contexto internacional, o racismo ambiental também se refere às relações ecológicas desfavorecidas entre o Norte e o Sul global, como consequência do colonialismo, neoliberalismo e globalização.

A chegada de grandes empreendimentos desenvolvimentistas é um exemplo de neocolonialismo, porque é um processo que expulsa populações originárias de seus territórios, destrói suas culturas e degrada o ambiente. Os processos de colonialismo e neocolonialismo promoveram a escravidão, a injustiça e o racismo ambiental, dando origem a ambientes insalubres, como as favelas brasileiras (JESUS, 2020). O racismo ambiental está atrelado à injustiça ambiental, sendo um mecanismo pelo qual os menos favorecidos socioeconomicamente são sobrecarregados pelos danos ambientais gerados durante o processo de geração de riqueza, ao mesmo tempo em que usufruem menos dos produtos do capitalismo ou têm o seu direito ao usufruto dos recursos naturais subtraído (JESUS, 2020). O racismo ambiental, portanto, diz respeito a como e por que algumas populações sofrem mais do que outras as consequências, por exemplo, das mudanças climáticas, sejam naturais ou de origem antrópica.

Nesse sentido, a hipótese inicial deste artigo orienta-se a partir da seguinte afirmativa: “as desigualdades socioeconômicas são acentuadas com a crise climática e a população negra, periférica e de baixa renda, é a que enfrenta as piores consequências dessa crise”.

Justifica-se, portanto, a escolha da temática diante da emergência da crise climática global que desponta no horizonte próximo e pela necessidade de se compreender como e por que os efeitos dos fenômenos climáticos se manifestam territorialmente e de maneira desigual, impactando desproporcionalmente nas populações, sejam elas urbanas ou rurais. Por isso, é preciso direcionar as atenções e as ações para os segmentos sociais mais afetados pelos desastres ambientais, que podem estar sendo agravados pelas mudanças climáticas antrópicas, e que vivem cotidianamente com a falta de serviços básicos, em situações de risco, vulneráveis à processos de escassez hídrica, enchentes, inundações, deslizamentos, falta de energia, insegurança alimentar, entre outros. É preciso, pois investigar a distribuição desigual dos riscos que segue o modelo da própria urbanização que historicamente tem se estruturado como espaço excludente e racialmente definido.

Infelizmente, padrões de renda, nível de escolaridade, raça/cor da pele, gênero e local em que se vive definem quem são as populações mais vulneráveis e impactadas.

Ressalta-se que nas cidades os impactos ambientais, que afetam grande parte da população pobre e periférica, são produzidos e não são apenas efeitos negativos das eventualidades climáticas.

Porém, a distribuição das consequências ocorre de maneira desproporcional e desigual, por isso, o desequilíbrio gerado é, em grande parte, a expressão da injustiça socioambiental e do racismo ambiental (OLIMPIO; ZANELLA, 2023).

O racismo ambiental e as injustiças socioambientais também se materializam por meio da política ou da sua ausência, o que impacta diretamente, por exemplo, na falta de saneamento básico ou de infraestruturas que reduzem as situações de risco, ou quando se penaliza as ocupações irregulares em áreas de proteção ambiental (OLIMPIO; ZANELLA, 2023).

O objetivo geral consiste em discutir a origem e a evolução histórica do conceito de Racismo Ambiental e como ocorreu sua adaptação no âmbito das discussões sobre Justiça Ambiental no Brasil.

Em relação aos objetivos específicos, consistem em compreender como o conceito de Racismo Ambiental foi adaptado à realidade social brasileira e discorrer sobre como os fenômenos climáticos, induzidos ou não pela ação humana, afetam de maneira desproporcional os segmentos sociais menos favorecidos.

A linha de pesquisa adotada orienta-se pela perspectiva descritiva. O procedimento metodológico será a pesquisa de revisão bibliográfica realizada nas mídias impressas e eletrônicas de autores que se dedicaram ao tema, além de obras mais gerais que contribuíram para a compreensão do contexto relacionado à temática.

## RACISMO AMBIENTAL: GENEALOGIA DO TERMO

Pouco conhecido na área da Educação, o Racismo Ambiental não pode ficar de fora das discussões, das abordagens pedagógicas e do currículo escolar.

As temáticas envolvendo o racismo (estrutural e institucional) e as questões socioambientais por meio da Educação Ambiental, quando abordadas de maneira isolada na sala de aula, dificultam de maneira significativa o entendimento da complexidade de ambos os universos.

Além da população negra, o racismo ambiental também se manifesta impactando de maneira extremamente negativa na vida de grupos minoritários que sofrem há muito tempo com as consequências dos fenômenos climáticos e com o descaso dos órgãos públicos.

No Brasil, portanto, o conceito de racismo ambiental se expandiu para outros domínios, como os indígenas, quilombolas, população ribeirinha, pescadores, comunidades de terreiros, mulheres, caiçaras, entre outros.

Regiões indígenas não demarcadas, favelas, áreas com alto risco de deslizamento de terra, lixões e esgoto a céu aberto, áreas urbanas não atendidas por saneamento básico são exemplos característicos de locais habitados por populações oprimidas pelo racismo ambiental (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2022).

Atualmente, observa-se que ainda existe uma enorme lacuna entre a ciência climática estabelecida e as avaliações técnicas sobre vulnerabilidade de populações.

A própria modelagem realizada pelo IPCC (2023) em seu 6º Relatório de Avaliação (AR6) considera a vulnerabilidade específica regional apenas em grandes polígonos, indicando áreas potenciais à desertificação a depressões tropicais, inundações e outros desastres naturais extremos.

Mas de forma preditiva e em escala muito ampla que impossibilita uma análise pormenorizada dificultando assim as tomadas de decisões em relação às políticas públicas de prevenção e mitigação e a aplicação de recursos nas comunidades expostas às vulnerabilidades (MVMC, 2023). Não há dúvidas, portanto, que está implícito nas discussões sobre racismo ambiental a importância de se questionar como e por que os agrupamentos sociais menos favorecidos economicamente no Brasil são os que mais sofrem com as consequências dos eventos climáticos.

Por isso, as ações políticas voltadas para o ordenamento territorial, regularização fundiária, construção de moradias dignas e prevenção de desastres ambientais devem priorizar as comunidades mais pobres.

Em 2023, cinco meses para a realização da COP 28, Conferência do Clima da Organização das Nações Unidas, mais comumente conhecida como Conferência das Partes da UNFCCC, o mundo já vivenciou diversas “tragédias ambientais evitáveis”.

Consequências diretas da crise climática, os eventos extremos produziram milhares de mortes, acentuaram a pobreza, as desigualdades, as migrações e o aumento do fosso nos índices de desenvolvimento entre países do Norte e Sul global (BULLARD, 2004). Os eventos climáticos extremos como secas prolon-



gadas, inundações, enchentes, desertificação, furacões, tornados, ciclones, ondas de calor e frio extremo, etc. tendem a impactar mais negativamente a vida dos segmentos mais necessitados nos países pobres.

E, “emergentes” nos quais as desigualdades socioeconômicas são acentuadas e as populações periféricas e de baixa renda, em sua maioria negras, enfrentam as piores consequências (ROCHA, 2022). Nas cidades, pesquisas têm demonstrado que a distribuição das situações de risco afeta de maneira desproporcional a população negra e de baixa renda, que obviamente, está mais exposta às inundações e enchentes (risco hidrológico) ou a deslizamentos (risco geológico). A injustiça socioambiental, de acordo com Bullard (2004), é caracterizada quando os danos ao ambiente produzem impactos desiguais que sobrecarregam desproporcionalmente pessoas de baixa renda, populações marginalizadas e grupos minoritários.

O racismo ambiental também é evidenciado quando o impacto da degradação ambiental se concentra majoritariamente em bairros e territórios periféricos, onde vivem famílias mais pobres e há maior concentração de pessoas negras, indígenas e quilombolas.

Adiciona-se ao conceito de racismo ambiental a não presença da população negra na elaboração das políticas e nas lideranças de movimentos ecológicos, bem como na discriminação da aplicação das leis em territórios racializados (ROCHA, 2022).

O conceito de Racismo Ambiental foi cunhado inicialmente pelo líder dos direitos civis norte-americano Benjamin F. Chavis Jr, em 1981.

Desde então, estudos após estudos demonstraram que as comunidades negras são as que mais estão desproporcionalmente expostas à poluição, à degradação ambiental, aos desastres climáticos, o que significa mais riscos à saúde e à qualidade de vida.

As comunidades negras sempre foram tratadas com descaso, seus locais de moradias sempre conviveram com falta de saneamento e descarte de substâncias poluentes.

Em 1982, depois que uma grande quantidade de solo contaminado por metais pesados foi lançada próximo de uma comunidade rural negra na Carolina do Norte, o movimento por justiça ambiental se expandiu e consolidou-se (BULLARD, 2004).

Em 1983, um relatório elaborado pelo General Accounting Office (GAO) concluiu que 75% dos locais de descarte de resíduos perigosos em oito estados americanos estavam localizados bem próximos de localidades de população predominantemente negra.

Posteriormente, em 1987, um documento histórico chamado “Toxic Waste and Race in the United States” é publicado, de autoria de Benjamin Chavis e Charles Lee foi o primeiro relatório nacional sobre características raciais e socioeconômicas de comunidades em locais de descarte de resíduos perigosos que acabou também denunciando o quanto este padrão era difundido e replicado em todos os estados americanos (BULLARD, 2018). O sociólogo Robert Bullard, conhecido como o “pai da justiça ambiental”, identificou exemplos adicionais e ajudou a solidificar o movimento crescente por justiça ambiental.

Ele também expandiu e ampliou o conceito de racismo ambiental como qualquer política, prática ou diretiva que afete ou prejudique diferentemente (intencional ou não) indivíduos, grupos ou comunidades com base no conceito de raça (BULLARD, 2018).

Por que existe o racismo ambiental?

Racismo Ambiental, é uma forma sistêmica de racismo e existe em grande parte devido a políticas e práticas que historicamente favoreceram e, ainda hoje favorecem, determinados privilégios as comunidades predominantemente constituídas por pessoas brancas em detrimento das comunidades não-brancas e de baixa renda.

Em 2018, a empresa General Iron, que atuava na área de trituração de metal e que operava em um bairro predominantemente branco e rico de Lincoln Park, em Chicago, foi pressionada pelo poder público municipal a se transferir daquela localidade.

Mensagens eletrônicas (e-mails) mostraram que autoridades municipais da administração do então prefeito Rahm Emanuel pressionaram a empresa a se mudar para que novos empreendimentos imobiliários de alto-padrão fossem instalados.

A cidade fechou então um acordo para transferir a operação poluente para um outro local, um bairro pobre, predominantemente latino, com muitas deficiências e com sua maioria formado por pessoas de baixa renda, nesse sentido, Bullard (2018), afirma que tal ação é uma forma sistêmica de opressão na qual o conceito de “raça” é o fator dominante.

No Brasil, quando a agropecuária, o garimpo e as madeireiras expulsam sistematicamente as comunidades indígenas tradicionais de suas terras levando a destruição da floresta e seus habitats, isto é racismo ambiental.

Quando a contaminação do solo e dos rios atingem reservas indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, comunidades tradicionais, isso é racismo ambiental.

As lutas contínuas contra a exploração descontrolada e ilegal do meio ambiente e pela preservação e conservação dos elementos naturais passa necessariamente pela discussão sobre a lógica por trás dessa exploração predatória que beneficia meia dúzia de empreendimentos privados em detrimento das populações mais vulneráveis que vivem nesses territórios e que constituem os segmentos sociais mais prejudicados, seja pela destruição e aniquilamento do patrimônio histórico, social e cultural, ou pela exposição exacerbada aos resíduos poluentes e tóxicos (COSTA, 2011).

Um convênio firmado entre Brasil e EUA para utilização do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), em 2019, em Alcântara, município em que cerca de 85% da população se declara de origem quilombola, retirou quase 800 famílias de suas comunidades sem nenhum tipo de consulta prévia.

Em 2023, durante julgamento na Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) no Chile, o governo brasileiro pediu desculpas pelo erro perpetrado durante o governo anterior, reconheceu abertamente a violação dos direitos à propriedade e a tutela das comunidades tradicionais de Alcântara (AMBROSIO, 2023).

Em 2019, comunidades constituídas por famílias negras do povoado de Aldeia, na cidade de Formosa do Rio Preto (BA) foram ameaçadas e intimidadas por fazendeiros que grilaram parte da área da comunidade para construção de um condomínio de vinte e quatro fazendas.

A população local ainda precisa se identificar rotineiramente diante das diversas guaritas de seguranças particulares instaladas quando se deslocam pelo território.

De acordo com o site Terra de Direitos (2019), o Tribunal de Justiça da Bahia manteve a liminar que confere a posse de 44 mil hectares desse território à comunidade, mas, até hoje, a decisão não foi cumprida”.

O racismo ambiental é notoriamente visível e sentido quando políticas públicas em comunidades carentes são negligenciadas, como na foto postada na rede social “X”, antigo Twitter, que compara a falta de arborização da comunidade Sol Nascente vizinha de uma área nobre do Distrito Federal (Lago Sul) totalmente arborizada.

Um caso típico e não isolado de como o racismo ambiental se manifesta na forma como as políticas públicas são conduzidas neste país.

Em 2005, quando o furacão Katrina atingiu a cidade de Nova Orleans nos EUA, foram os bairros negros que sofreram o impacto da tempestade.

Doze anos depois, foram os bairros negros de Houston que sofreram toda a força do furacão Harvey. Em ambos os casos, os desastres naturais agravaram os problemas em bairros que já estavam sobrecarregados.

## A MUDANÇA CLIMÁTICA É INERENTEMENTE RACISTA

As alterações climáticas e o racismo são dois dos maiores desafios para o século XXI, justamente por estarem fortemente interligados. Existe uma grande divisão entre quem causou as alterações climáticas e quem sofre os seus efeitos.

Os negros, pobres e periféricos de todo o Sul Global serão os mais afetados pela crise climática, embora as suas pegadas de carbono sejam geralmente muito baixas (OLIVEIRA, 2023).

Os países do Norte Global, aqueles que se industrializaram primeiramente e passaram a consumir cada vez mais combustíveis fósseis, se transformaram nos maiores consumidores de petróleo.

Devido aos seus hábitos de consumo e estilo de vida liberam na atmosfera uma quantidade absurda de carbono todos os dias.

Os cidadãos dos países ricos são os que mais dirigem e voam, consomem muito mais carnes e laticínios, suas residências consomem muito mais energia do que as moradias de grande parte da população pobre do globo, assim, o estilo de vida da população majoritariamente branca dos países do Norte Global impacta muito mais o clima global.

Por outro lado, os países com emissões mais baixas situam-se principalmente na África Subsaariana e no Sul e Leste da Ásia, com populações majoritariamente negras e pardas.

Mesmo levando-se em conta as contribuições chinesas e indianas, que são relativamente recentes, as economias dos países industrializados do Norte Global tiveram e ainda têm um impacto cumulativo muito maior no clima (OLIVEIRA, 2023).

A mudança climática, sim, é real e recebeu uma parcela de contribuição da ação humana, percentual este que está por trás dos acalorados debates nas ciências climáticas. Se a atividade humana é culpada, por despejar nos últimos 150 anos uma quantidade excessiva de CO<sub>2</sub> na atmosfera elevando a temperatura do planeta em cerca de 1,07° C, o modo de produção capitalista com sua operacionalidade alicerçada na racionalidade econômica, globalização, lucratividade, exploração do trabalho, fundamentado no binômio produção e consumo é o grande responsável pela crise climática.

Tal modelo produz exclusão social, pobreza, poluição, degradação ambiental, miséria e fome. Produz ainda consumismo, opulência, desperdício e, na sequência, perda da qualidade de vida (OLIVEIRA, 2023).

Em se tratando de literatura brasileira, com destaque as pesquisas em geociências, os riscos ambientais, sejam de origem natural hidrológico ou geológico inevitavelmente envolvem a dimensão social, portanto, um desastre ambiental, independentemente da sua origem, está inserido em um contexto socioambiental é não pode ser naturalizado como tal (MATSUO, 2023).

Os desastres ambientais podem ter sua origem natural, mas se transformam em elementos de calamidade social quando determinados grupos sociais “vulnerabilizados” se encontram em desvantagem em relação aos segmentos sociais mais privilegiados.

Portanto, o termo “desastres socioambientais”, segundo Giddens (1999), Lavell (2000) e Wisner et al (2003) apud Mitsuo (2023, p. 16), pode ser definido como “uma construção social, gerados a partir de um complexo conjunto de processos naturais associados às questões sociais, políticas e econômicas”. A disparidade também está presente após a catástrofe climática como destaca Patnaik et al (2020), pois após um desastre ambiental as regiões predominantemente de pessoas brancas e de melhor padrão aquisitivo se recuperam mais rapidamente devido aos níveis mais elevados de investimentos, ao contrário das regiões pobres e periféricas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos efeitos mais visíveis das alterações climáticas é a ocorrência de catástrofes naturais. À medida que as temperaturas globais aumentam, mais vapor de água é armazenado na atmosfera, resultando em mais chuvas, tempestades, inundações e riscos de deslizamentos.

As disparidades como as alterações climáticas afetam os segmentos sociais mais pobres e vulneráveis tendem a aumentar, pois negros, pobres e periféricos, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, população ribeirinhas, entre outras, estão na linha de frente da crise climática.

É preciso urgentemente expandir o debate em torno da justiça climática para garantir que todas as pessoas, independentemente da “raça”, “cor”, classe social, gênero, etnia, etc. tenham proteção garantida contra os efeitos das alterações climáticas.

O artigo corroborou a hipótese inicial estabelecida, pois ficou demonstrado que os impactos das alterações climáticas são em grande parte determinados pela vulnerabilidade e resiliência da população, portanto, é mais provável que sejam sentidas de forma desproporcional por aqueles que sofrem desigualdades socioeconômicas. Evidenciou-se também que as injustiças climáticas se baseiam em sistemas econômicos que privilegiam alguns segmentos sociais em detrimento de outros.

Séculos de relações de poder desiguais foram responsáveis por incorporar no dia a dia dos países pobres e em desenvolvimento esse sistema de injustiça estrutural secular.

As potências econômicas do Norte Global foram e ainda são responsáveis pelo excesso de emissões de GEE, porém, possuem dólares e sistemas muito mais eficientes para mitigar os efeitos das mudanças climáticas.

Entretanto, sabe-se que os impactos do colapso climático recaem desproporcionalmente sobre o Sul Global, que foi duplamente atingido: primeiro pela colonização exploratória e predatória e atualmente pelo colapso climático.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Q. **Riscos ambientais e vulnerabilidades nas cidades brasileiras: conceitos, metodologias e aplicações.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- AMBRÓSIO, N. **O Brasil é julgado por violações contra quilombolas de Alcântara.** Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/quilombolas-de-alcantara/>. Acesso em 22 out. 2023.
- BAPTISTA, A. C. S. OLIVEIRA, I. P. **O racismo ambiental na metrópole paulistana: entre os becos e vielas de São Paulo.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), Vol. 14 Edição Especial pp. 141-159, jun. 2022.
- BARCELLOS, C.; MONTEIRO, A.; CORVALÁN, C.; GURGEL, H.; CARVALHO, M.; ARTAXO, P.; HACON, S.; RAGONI, V. **Mudanças climáticas e ambientais e as doenças infecciosas: cenários e incertezas para o Brasil.** Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 18(3) pp. 285-304, jul-set, 2009.
- BEYER, R.; MILAN, A. *Climate Change and Human Mobility: Quantitative evidence on global historical trends and future projections.* Berlin: GDI, 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BULLARD, R. **Enfrentando o racismo ambiental no século XXI.** In: ACSELRAD, H.HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Org.). Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Rethinking Environmentalism: linking Justice, Sustainability and Diversity.* USA: MIT Press, 2018.
- COSTA, L. M. **Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação.** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, nº 1 pp. 101-122, 2011.
- HUGGEL, C.; RAISSIG, A.; ROHRER, M.; ROMERO, G.; DIAZ, A.; SALZMANN, N. *How useful and reliable are disaster databases in the context of climate and global change? A comparative case study analysis in Peru.* Nat. Hazards Earth Syst. Sci., 15, pp. 475–485, 2015.
- GRID. *Global Report on Internal Displacement. Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC) 2021.* Disponível em: <https://www.internal-displacement.org/publications/2021-global-report-on-internal-displacement>. Acesso em 26 Jul. 2023.
- IPCC. Painel Governamental sobre Mudanças Climáticas. **O Oceano e a Criosfera em um Clima em Mudança.** Sumário para Formuladores de Políticas. Disponível em: [https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/3/2020/11/SROCC\\_SPM\\_Portuguese.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/3/2020/11/SROCC_SPM_Portuguese.pdf). Acesso em: 26 jul. 2023.
- KAYSER, E. **Bolsonaro e a necropolítica.** 12 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/589963-bolsonaro-e-a-necropolitica>. Acesso em 28 Jul. 2023.
- LACZKO, F.; AGHAZAM, C. *Migration, Environment and Climate Change: assessing the evidence.* Geneve: IOM, 2009.

MATSUO, P. M. **Muito além da chuva: práticas educativas na era dos desastres.** Coimbra: RISCOS, 2023.

MVMC. **Modelo de vulnerabilidade às mudanças do clima (MVMC) e plataforma *online* climadapt: ferramentas de avaliação da vulnerabilidade a eventos climáticos extremos em escala nacional.** Brasília, DF: Ministério Desenvolvimento Regional, 2023.

MURARA, P.; SPINELLI, K. **Um Aporte Teórico Metodológico da Vulnerabilidade aos Desastres.** Cadernos Geográficos, vol. 27, n. 1, p. 51-60, 2017.

OLÍMPIO, J. L. S.; ZANELLA, M. E. **Avaliação intermunicipal dos riscos de desastres naturais associados à climática do Ceará.** Revista Geografia USP Espaço e Tempo. São Paulo, Vol 31 nº 1 pp. 156-176, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/139991>. Acesso em: 27 Jul. 2023.

OLIVEIRA, A. H. **Um olhar frio sobre um tema quente: história das mudanças climáticas antrópicas.** São Paulo: Solidum Editora, 2023.

ROCHA, F. **A perspectiva racial do Racismo Ambiental: uma análise do conceito no Brasil e a população sacrificada na Zona Oeste do Rio de Janeiro.** Revista da ABPN vol. 14 Edição Especial pp. 121-140 Jun., 2022.

SANTANA, J. S. FARIAS, U. P. L. **Racismo Ambiental: a divisão racial da cidade de Salvador e os impactos ambientais.** Educação sem Distância. Rio de Janeiro, n.4, dez. 2021.

TERRA DE DIREITOS. **Estamos encurralados, eles têm armas”, dizem geraizeiros/as no oeste da Bahia.** 02/10/2019. Comitê Brasileiro de Defensoras e Defensores de Direitos Humanos. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/estamos-encurralados-eles-tem-armas-dizem-geraizeirosas-no-oeste-da-bahia/23167>. Acesso em 22 out. 2023.

VEYRET, Y.; RICHMOND, N. M. **Definições e vulnerabilidade do risco.** In: VEYRET, Y. (Org.). Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 2007.

YOHE, G. et al. **Global distributions of vulnerability to climate change.** Integrated Assessment. Vol. 6, nº 3 pp. 35-44, 2006.



## Augusto Cezar Leopoldo Rechia

Graduada em Formação Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Fabras 2022; Pós Graduação em Tópicos em Criminologia pela Faculdade IBRA 2022.





## SEGURANÇA PÚBLICA E SISTEMA CARCERÁRIO

**RESUMO:** No atual momento o sistema carcerário está superlotado e a Segurança Pública brasileira em crise, esses são fatos de conhecimento de grande parte da população, porém quando analisados de forma distinta, não permitem a visualização da problemática como um todo. Os detentos encontram-se em condições desumanas e saem das unidades prisionais mais aperfeiçoados para o crime do que quando ali ingressaram, tal fato acaba gerando insegurança na sociedade, e devido a isso a relação entre a crise de segurança pública com o sistema carcerário brasileiro forma um ciclo no qual um influencia diretamente o outro. O presente estudo tem como objetivo mostrar a relação entre as problemáticas trazidas pelo sistema carcerário junto à segurança pública, o impacto causado na sociedade, bem como possíveis instrumentos de pacificação social.

**Palavras-chave:** Segurança Pública; Sistema Carcerário; Sociedade.

## INTRODUÇÃO

**N**o Brasil muito se tem falado em Segurança Pública nos últimos tempos, o assunto tem sido tema de palestras, debates, discursos políticos, eventos jurídicos e acadêmicos.

Visto que o direito de ir e vir parece ser cada vez mais utópico diante de tamanha violência, a qual acomete os municípios e estados brasileiros, onde as pessoas vivem com uma sensação constante de insegurança, medo e opressão.

A Segurança Pública no Brasil apresenta muitas falhas e estas relacionam-se diretamente com o caos no sistema carcerário, nesse sentido é importante buscar compreender a ineficácia do sistema prisional brasileiro, ocorre uma quantidade altíssima de apreensões diariamente, porém contra a lógica, esse fator não tem reduzido em nada a criminalidade no país.

Nos dias atuais muito questiona-se o poder de recuperação ou ressocialização do detento, é nítido que muitos deles têm muita dificuldade de serem inseridos novamente na vida em sociedade.

E, o estigma de ex-presidiário o acompanha ao longo de sua vida, muitas pessoas alegam que o indivíduo já nasce delinquente, outros já defendem que os fatores sociais.

O meio em que vivem e a falta de oportunidades formam um criminoso e muitos ingressam no regime fechado nos presídios brasileiros e ao invés de serem recuperados, acabam na prática se profissionalizando no mundo do crime, muitos deles saindo faccionados, ligados a organizações criminosas mais poderosas do que imaginamos.

O sistema prisional tem sido um dos fatores que é extremamente relevante no controle de Segurança Pública em diversos estados brasileiros, sua forma de governança tem sido um dos processos mais críticos para atingir a finalidade de sua existência.

No entanto, o grande volume de entradas no sistema produziu um crescimento rápido e o montante das penas favoreceu a permanência dos detentos por mais tempo nos estabelecimentos prisionais.

## SEGURANÇA PÚBLICA E SISTEMA CARCERÁRIO

Ao observar chega-se à conclusão que as unidades prisionais são hoje escolas do crime, percebe-se também que ao invés de contribuírem para a paz social, acabam influenciando negativamente na segurança de todos, as facções criminosas ao invés de acabarem, têm se fortalecido, rebeliões são comuns, não há estrutura adequada para a acomodação dos detentos, existe atraso por parte do judiciário no julgamento dos processos e o índice de reincidência criminal não reduz, o que prova, juntamente com demais fatores, que o sistema prisional está praticamente falido.

Nota-se um descaso com o tema da segurança pública, ao passo em que a criminalidade tem crescido em números alarmantes. A violência, lamentavelmente, se tornou comum e banal. A sociedade acabou por se acostumar a viver com medo e aceitar que mora em um país violento. Há indignação nas pessoas, mas não ao ponto de se tomar providências.

E a segurança, por sua vez, é proporcionada pelo Estado por meio de: a) um conjunto de normas que determinam o que é permitido e o que é proibido (as leis); b) políticas públicas que buscam promover os direitos dos cidadãos com equidade, igualdade e oportunidades além de prevenir atos violentos e manter a convivência harmoniosa na sociedade (programas, projetos e ações dos governos federal, estaduais e municipais); c) procedimentos que asseguram o direito a um julgamento justo (juízes imparciais, defesa ampla e processo juridicamente correto); d) um conjunto de instituições responsáveis por aplicar as medidas preventivas e as sanções determinadas pelos juízes (instituições policiais, prisionais, fiscais etc.), (SZABÓ, I.; RISSO, M., 2018, p. 11).

Como reflexo dessa realidade está o sistema prisional brasileiro, que possui hoje uma das maiores populações de presos do mundo, o sistema preocupa-se muito em punir.

Mas acaba deixando de lado o caráter ressocializador do detento ao colocar o infrator em um estabelecimento superlotado, sem condições alguma de dignidade humana, fato que contribui para o índice exorbitante de reincidência criminal.

Na falta de estabelecimento adequado, presos provisórios ficam junto aos presos sentenciados, e na maioria das vezes não há uma separação de celas entre criminosos de menor e maior potencial ofensivo, ocorre também de o indivíduo não ter outra alternativa de preservar sua vida.

Caso não alie-se a facções criminosas diante de constantes ameaças que recebe por parte dos integrantes, como consequência, o indivíduo sai das unidades prisionais muito pior do que entrou, sendo este um perigo eminente para a própria sociedade.

A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

- I - polícia federal;
- II - polícia rodoviária federal;
- III - polícia ferroviária federal;
- IV - polícias civis;
- V - polícias militares e corpos de bombeiros militares". (BRASIL, 1988).

Ao mencionar ordem pública, a Constituição abrange as políticas de segurança, educação, moradia, saúde entre outras, ou seja, é responsabilidade do Estado, por meio da Segurança Pública, assegurar e garantir efetivamente o bem-estar social, nesse sentido a Segurança Pública necessita ser articuladas aos demais serviços públicos, caso contrário, dificilmente será possível alcançar a ordem social.

E a segurança, por sua vez, é proporcionada pelo Estado por meio de: a) um conjunto de normas que determinam o que é permitido e o que é proibido (as leis); b) políticas públicas que buscam promover os direitos dos cidadãos com equidade, igualdade e oportunidades além de prevenir atos violentos e manter a convivência harmoniosa na sociedade (programas, projetos e ações dos governos federal, estaduais e municipais); c) procedimentos que asseguram o direito a um julgamento justo (juízes imparciais, defesa ampla e processo juridicamente correto); d) um conjunto de instituições responsáveis por aplicar as medidas preventivas e as sanções determinadas pelos juízes (instituições policiais, prisionais, fiscais etc.)” (SZABÓ, I.; RISSO, M., 2018, p. 11).

A sede por vingança é um sentimento comum entre os brasileiros. Neste país é intrínseca a ideia de que o mal instaurado deve ser, acima de tudo, punido por quem o praticou.

Com isso, percebe-se a prática de uma cultura punitiva, em que a sociedade sente a necessidade de castigar o possível transgressor, para que gere, então, a sensação de justiça. Isso acontece, porque, com base nessa cultura, a concepção de justiça está intimamente ligada ao ato de punir.

No entanto, frente a realidade da segurança pública e do sistema carcerário brasileiro, se faz conveniente a reflexão acerca da cultura punitiva. É sabido que as prisões estão superlotadas e que as penas aplicadas não têm cumprido seu papel restaurador.

Falta, pois, primeiramente, a conscientização de que ao punir deliberadamente o infrator, a punição também recai sobre a sociedade, que vai reencontrar esse infrator potencialmente mais perigoso.

Acredita que a melhoria da segurança pública é equacionada com a redução do medo e da insegurança e/ou a melhoria da qualidade de vida das pessoas na comunidade ou sociedade. A redução de crimes, contravenções e/ou violências seria ainda, de acordo com este pensamento, condição necessária, mas não suficiente ou mesmo prioritária para melhoria da segurança pública. O objeto da política de segurança pública são as pessoas expostas direta ou indiretamente a crimes, contravenções e violências (NETO, 2006, p.190).

A Segurança Pública é uma atividade pertinente aos órgãos estatais e à comunidade como um todo, realizada com o fito de proteger a cidadania, prevenindo e controlando manifestações da criminalidade e da violência, efetivas ou potenciais, garantindo o exercício pleno da cidadania nos limites da lei.

A prevenção é a melhor solução por ser ágil, rápida, barata e mais eficiente. Para Soares (2006, p. 95), “o crime torna-se causa do crime, pela mediação da economia e de outras esferas da vida social”. Ou seja, ações contra o crime vão incidir sobre suas causas.

Ademais, onde há a prática de crimes, há menos empresas e, consequentemente, menos empregos, o que acaba

favorecendo o aumento da criminalidade. Por outro lado, onde há mais empresas gerando mais empregos, há menos crimes, o que equivale à melhor economia e qualidade de vida.

Na última década, a questão da segurança pública passou a ser considerada um problema fundamental e é o principal desafio ao estado de direito no Brasil.

Os problemas relacionados com o aumento das taxas de criminalidade, o insucesso na prevenção das instituições, o aumento da sensação de insegurança, a violência policial, as dificuldades relacionadas à reforma das instituições de administração da justiça criminal, a superpopulação nos presídios, rebeliões, fugas, a morosidade judicial, entre outros, representam desafios para o sucesso do processo de consolidação política da democracia no Brasil.

O problema da segurança não pode estar apenas restrito ao repertório tradicional do direito e das instituições da justiça, particularmente, da justiça criminal, presídios e polícia.

O Estado deve fortalecer a capacidade de gerenciar a violência no âmbito das políticas públicas de segurança. Deve também expandir o contato das instituições públicas com a sociedade civil na luta por segurança e qualidade de vida dos cidadãos brasileiros.

Esta parceria entre o Estado e a sociedade civil é importante para a criação de um novo referencial que veja na segurança espaço importante para a consolidação democrática e para o exercício de um controle social da segurança.

No Estado Democrático de Direito é imprescindível que exista coerência entre legislação e políticas públicas. Fazem parte de nosso cotidiano leis

que não são cumpridas e políticas públicas descoladas das leis. Na área do sistema penitenciário, esse descolamento, essa distância entre o que está estabelecido na legislação e o que os presos vivenciam é absolutamente dramática (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2005, p. 71).

O Estado, através da segurança pública, estabelece regras, programas, ações e mecanismos para a manutenção da ordem pública e controle da criminalidade, preventiva ou repressivamente, com a utilização das polícias e o auxílio dos cidadãos.

Ou seja, os serviços públicos de segurança, tanto de natureza policial, quanto não-policial, devem buscar estabelecer, aperfeiçoar e manter, conjunta e permanentemente, um sentimento coletivo de segurança.

A definição dos programas de políticas é feita pelo chefe do Executivo, o Presidente da República, e os governantes dos Estados, já a formulação de política de segurança pública pode ser feita pelos governos federal e estadual.

O Ministério da Justiça por meio do Conselho Nacional de Política Criminal e o Penitenciário, é responsável pela formulação da política carcerária, esse colegiado é o órgão superior de um sistema integrado pelo Departamento Penitenciário Nacional, apoiado pelo Fundo Penitenciário e, nos estados, pelos respectivos conselhos e órgãos executivos.

O Plano Nacional de Segurança Pública, visa aplicar com rigor e equilíbrio as leis no sistema penitenciário, respeitando os direitos dos detentos, eliminando suas relações com o crime organizado, e contribuir para a democratização do Sistema de Justiça Criminal, já o Programa Nacional de Segurança Pública com Ci-

dadania possui como uma de suas ações a reestruturação do sistema penitenciário.

O papel do sistema prisional brasileiro é conflituoso, tanto no âmbito teórico, quanto no prático, onde predomina o discurso sobre o seu papel como instituição de controle social no mundo moderno, se distingue pela valorização de uma proposta de ressocialização do detento, contrariando essa afirmação, pode-se verificar que o Estado vem optando claramente pela criminalização da insegurança social.

[...] enquanto o Estado e a própria sociedade continuarem negligenciando a situação do preso e tratando as prisões como um depósito de lixo humano e de seres inservíveis para o convívio em sociedade, não apenas a situação carcerária, mas o problema de segurança pública e da criminalidade como um todo tende apenas a agravar-se (ASSIS, 2007, p. 5).

Com o decorrer do tempo, a função das prisões vem se modificando e, atualmente, é considerada, ou acaba por ser, um “depósito” de delinquentes infratores, criminosos, bandidos que devem “pagar” por seus atos e crimes – como súplica à sociedade.

Muitos, na verdade, encontram-se vivendo de forma irregular perante a Lei de Execução Penal: estão em regime fechado nas penitenciárias, quando deveriam cumprir pena em regime semi-aberto.

Esta, aliás, é uma das causas da superlotação (superpopulação), das rebeliões. Outra situação comum refere-se aos presos condenados cumprindo pena em Delegacias ou Cadeias Públicas.

O Estado brasileiro não investe em medidas assistenciais como forma de

prevenção da criminalidade, em políticas públicas com ações no campo socioeconômico.

O Estado investe na repressão, não como deveria, a saber: na construção de presídios (penitenciárias, cadeias públicas, hospitais de custódia, casas do albergado), em infra-estrutura, capacitação de funcionários, locais adequados para os presos, na preparação e no tratamento reeducativo dos presos para que sua reinserção na sociedade ocorra da melhor maneira possível.

O índice de criminalidade em elevação constante e o evidente descrédito na ação estatal de promoção da paz e tranquilidade públicas são grandezas que, na atualidade, estão diretamente relacionadas. A fim de combater esses problemas, políticas específicas de recrudescimento da resposta penal têm sido, frequentemente, empregadas pelo Parlamento brasileiro como técnica de enfrentamento e de combate ao crime (SCHLUMBERGER; LIMA, 2017, p. 277-293).

Embora as condições variem de forma significativa de um estado para outro, e de uma instituição para outra, as condições carcerárias são normalmente assustadoras, cabe frisar que diversas unidades prisionais mantêm um número maior de detentos do que suas capacidades comportam, onde inúmeras unidades, a superlotação atingiu níveis desumanos, com detentos amontoados em pequenas multidões, as celas lotadas e os dormitórios desses lugares mostram como os presos se amarram pelas grades para atenuar a demanda por espaço no chão, ou são forçados a dormir em cima de buracos de esgoto.

Em consequência dos altos índices de crimes violentos no Brasil, a apatia pública em relação aos abusos contra pri-

sioneiros não é surpresa. Os presos são quase exclusivamente originários das classes mais pobres, menos instruídos e politicamente impotentes, à margem da sociedade.

Confiá-los em condições humanas é uma proposta dispendiosa. Mesmo a solução atual – de confinamento em condições de superlotação extrema, onde falta assistência médica e abusos físicos são comuns – é dispendiosa, considerando-se o alto custo de vidas arruinadas, num estrondoso desrespeito às leis e com altos índices de reincidência.

Muitos fatores podem contribuir para essa ausência de estrutura das unidades prisionais brasileiras. Um destes aspectos, é os discursos políticos e a opinião pública. É comum existirem correntes de opinião, tanto políticas quanto da mídia, que enfatizam que as cadeias realmente devam ser complexos que trazem sofrimentos para a população carcerária, como uma forma de punir os detentos por seus atos ilícitos, esquecendo que a punição já é efetivada pela privação de liberdade (BAQUERO, 2011).

Nos últimos anos a população encarcerada cresceu desordenadamente e, conseqüentemente, exigindo a ampliação do número de presos. Com essas mudanças, foram gastos milhões para a construção de novos prédios com a finalidade de abrigar os presos, entretanto, não foi suficiente para diminuir a superlotação.

Dessa forma nota-se uma generalização da punição sem nenhum avanço em relação aos projetos, políticas e programas, na perspectiva de amenizar a situação precária em que se encontram os detentos.

Sendo assim é possível decifrar a dramática situação do sistema carcerá-

rio, visto que o que se tem feito é agigantar as normas penais, criar novos discursos jurídicos, depositar indivíduos nas unidades prisionais e esperar a glória da punição, a ressocialização do encarcerado, o que caracteriza uma prisão de caráter punitivo.

Em sua maioria a população livre não tem o mínimo para viver de forma digna, e o acesso aos direitos fundamentais são negados diariamente, se o Estado não proporciona o mínimo para aqueles que são considerados cidadãos do bem após o encarceramento as condições de sobrevivência nas unidades prisionais são mais degradantes ainda, tornando a ressocialização um objeto inatingível.

Demonização é o processo pelo qual a sociedade desconstrói a imagem humana de seus inimigos, que a partir desse momento não merecem ser incluídos sobre o domínio do Direito. Seguindo uma frase famosa de Graham Greene, eles se tornam parte de uma “classe torturável”. Qualquer esforço para eliminar ou causar danos aos demonizados é socialmente legitimado e juridicamente imune. [...] A demonização, além de ser uma violação à lei em si, cria uma espiral autônoma de violência e de comportamento brutal de uma parcela dos indivíduos uns contra os outros e ajuda a explicar não apenas os índices de homicídio alarmantes, mas também a crueldade extrema de algumas manifestações de criminalidade (VILHENA, 2007, p.44).

No contexto de contrarreforma, as políticas públicas e políticas sociais são sucateadas, e constantemente desvalorizadas pelo Estado, devido ao recrudescimento do neoliberalismo e sua ostensiva contra os direitos dentro de uma lógica capitalista em um contexto de mundialização do capital com predominância do capital financeiro.

A cada dia a sociedade é surpreendida, diríamos até mesmo assolada, com problemas ligados à segurança pública.

Ações criminosas de toda ordem acontecem em todos os recantos do nosso imenso país, e muitas delas orquestradas no interior das mais diversas instituições penais do Brasil, onde líderes de organizações criminosas, mesmo reclusos, dão ordens para seus comparsas agirem contra o Estado e contra os cidadãos.

Deve existir uma mudança também nas atitudes políticas e na mentalidade dos representantes públicos, que precisam considerar as unidades prisionais como unidades não só de punição, mas também de reabilitação.

E, com isso, empreender esforços para a melhoria das mesmas, pois o que se nota no contexto atual brasileiro, é a completa ausência de medidas eficazes para a resolução deste complexo problema.

Os crimes cresceram e tornaram-se mais violentos; a criminalidade organizada se disseminou pela sociedade alcançando atividades econômicas muito além dos tradicionais crimes contra o patrimônio, aumentando as taxas de homicídios, sobretudo entre adolescentes e jovens adultos, e desorganizando modos de vida social e padrões de sociabilidade inter e entre classes sociais. Não obstante, as políticas públicas de segurança permaneceram sendo formuladas e implantadas segundo modelos convencionais, envelhecidos, incapazes de acompanhar a qualidade das mudanças sociais e institucionais operadas no interior da sociedade. O crime se modernizou; porém, a aplicação da lei e ordem persistiu enclausurada no velho modelo policial de correr atrás de bandidos conhecidos ou apoiar-se em redes de informantes. E tudo isso, a

despeito dos enormes investimentos em segurança pública, promovidos quer pelo governo federal quer pelos governos estaduais na expansão e no treinamento de recursos humanos, bem como no reaparelhamento das polícias (ADORNO; SALLA, 2007, p. 10).

O direito penal e processual penal e o sistema de justiça penal constituem, no âmbito de um Estado Democrático de Direito, mecanismos normativos e institucionais para minimizar e controlar o poder punitivo estatal, de tal forma que o objetivo de proteção dos cidadãos contra o crime seja ponderado com o interesse de proteção dos direitos fundamentais do acusado.

É tarefa do direito penal e do direito processual penal estabelecer freios capazes de atenuar os riscos inerentes ao desequilíbrio de poderes entre Estado e cidadão, acusador e acusado.

Em uma sociedade hierárquica e desigual como a brasileira, em que as relações sociais são muitas vezes pautadas não pelo princípio da igualdade, mas por relações de clientelismo e compadrio.

O criminoso é visto sempre como o “outro”, aquele que não está ao abrigo da lei e do direito, devendo ser submetido ao arbítrio e à violência que a própria sociedade exige dos agentes do sistema.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi elaborado a partir de um estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa no qual foram analisadas publicações, o estudo terá também cunho bibliográfico.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A segurança pública, como fator determinante para a promoção e manutenção da paz social, garante os direitos individuais e assegura o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a qualidade de vida de um cidadão está intimamente ligada à qualidade do exercício da segurança pública.

A atual situação do sistema carcerário brasileiro, conforme demonstrado, funciona como um termômetro social, em que quanto mais caótico for o sistema penitenciário, maior será a complexidade da segurança pública.

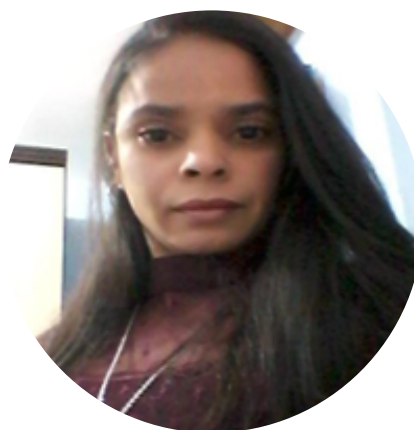
O sistema prisional é o maior problema da segurança pública, e o sucesso desta perpassa pelo enfrentamento e solução do caos carcerário. Com o presente artigo, pôde-se constatar que é crucial buscar e aplicar medidas que visem o desencarceramento.

Ademais, precisa-se voltar a atenção à primeira infância, ao acesso à educação, saúde e moradia de qualidade, a fim de se evitar o mal pela raiz.

As questões da violência e da criminalidade não são apenas problemas que se restringem ao campo da segurança pública, trata-se, fundamentalmente, de manifestações das graves carências que apresenta o perfil das políticas sociais e das modalidades de (des) proteção social no Brasil, em áreas estratégicas da provisão de serviços, tais como as que se referem à saúde, educação, moradia, emprego.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Rafael Damaceno de. A realidade atual do Sistema Penitenciário Brasileiro. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br>. Acesso em: 15 Novembro 2023.
- BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. Opinião Pública Vol.14 no.2 Campinas Nov.2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasília, DF, Senado, 1998.
- CALDAS, Ricardo Wahrendorff e CRESTANA, Silvério. "Políticas Públicas Municipais de Apoio às Micro e Pequenas Empresas". São Paulo: Sebrae-SP, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.sebrae.com.br>. Acesso em: 19 Novembro 2023.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Departamento Penitenciário Nacional. Plano Nacional de Segurança Pública. In: Projeto de Segurança Pública para o Brasil. Brasília (DF), 2005. Disponível em: <http://www.mj.gov.br>. Acesso em: 17 Novembro 2023.
- NETO, Paulo de Mesquita. Fazendo e Medindo Progresso em Segurança Pública. Revista Praia Vermelha (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 14-15, 2006. Disponível em: <http://www.ess.ufrj.br>. Acesso em 12 Novembro 2023.
- SZABÓ, I.; BARROSO, L.; RISSO, M., Segurança Pública para virar o jogo.1 ed. Brasília: Zahar, 2018.
- SOARES, Luiz Eduardo. Segurança pública: presente e futuro. Estud. av. [online]. 2006, vol.20, n.56, pp. 91-106. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 18 fevereiro 2023.
- SUBERGER, Antônio Henrique Graciano. O Encarceramento em Massa na Agenda do Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas: Consequências para a Ação Penal no Brasil. Revista Internacional CON-SINTER de Direito, v. 3, p. 1, 2016.
- VILHENA, O. A desigualdade e a subversão do Estado de Direito. Revista SUR, nº 6, ano 4, 2007.



## BEATRIZ FERREIRA DE JESUS

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirantes de São Paulo (2009); Especialista em Arteterapia na Educação pela Faculdade Brasil (2013); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF, Professor de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EE: Francisco de Paula Conceição Júnior.



## A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** É importante trabalhar o brincar na educação infantil, pois ela contribui para a aprendizagem e o conhecimento da criança. Leva integração social, criatividade e o crescimento saudável mediante o relacionamento que gera entre o desenvolvimento do potencial motor, social e cognitivo da criança. O brincar é relevante, pois proporciona momentos de socialização entre as crianças, através das brincadeiras e dos jogos conseguem se relacionar com o meio cultural e social. É considerada como um elemento que consegue permear a educação infantil e o desenvolvimento da criança. Com vários benefícios da ludicidade é importante estar difundidos continuamente, embora as dúvidas sobre a importância desse método sejam muito comuns. Tem como objetivo relatar a importância que o brincar tem na Educação Infantil. Pois, o brincar e explorar para a criança é preciso, pois é através dela que as crianças conseguem interagir, expressar e se desenvolver

**Palavras-chave:** Brincar; Educação; Infantil; Brincadeira.

## INTRODUÇÃO

**O**brincar está presente em distintos tempos e lugares e mediante com o contexto social e histórico em que a criança faz parte. A brincadeira é recriada com o seu poder extraordinário de criação e imaginação.

A brincadeira é algo natural no dia a dia das crianças, é algo que remete ao cotidiano e é definido como prazeroso, espontâneo e sem comprometimento. O ato de brincar é algo que faz parte da vida do indivíduo.

Contudo, a brincadeira é considerada uma das linguagens que ganham destaque na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, através da construção de suas práticas culturais.

Mediante Vygotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), aborda que, é ao brincar que a criança consegue vencer os seus limites e passar a vivenciar novas experiências que vão além da realidade e da idade, desse modo, faz com que a criança desenvolva a sua consciência.

Sendo assim, é na brincadeira que se consegue propor à criança os desafios e as questões que farão refletir, propor soluções e quiçá resolvê-los. Ao brincar, a criança consegue desenvolver o seu imaginário.

Através da brincadeira permite o desenvolvimento do autoconhecimento, elevar a autoestima, trabalhar o desenvolvimento físico-motor, assim como a inteligência e o raciocínio.

Contudo, a brincadeira é a atividade fundamental para as crianças, pois é brincando que elas descobrem o mundo, se comunicam e de antemão, conseguem ser inseridas em um contexto social.

## A importância do brincar na educação infantil

O uso da brincadeira é uma atividade bastante natural e que traz um enorme benefício, através da brincadeira que a criança consegue despertar as suas emoções, além de aprender a lidar com os acontecimentos que interligam no seu dia a dia.

Mediante Queiroz, Martins (2002), nas brincadeiras e nos jogos a criança consegue agir como se fosse maior que a realidade, acaba sendo inegavelmente uma contribuição de maneira especial e intensa para o seu desenvolvimento.

A visão da educação infantil vem acontecendo modificações com os movimentos sociais, pois visam as modificações no trabalho de desenvolvimento da criança, antigamente a creche era vista como um ambiente assistencialista que só dava assistência no alimento, higiene e vestuário, atualmente é vista como um ambiente de educação, na qual a criança consegue desenvolver o seu potencial cognitivo, motor, expressivo, afetivo e entre outros.

Na educação infantil é fundamental que as crianças tenham experiências com ambientes que possibilitem manipular brinquedos, objetos e interagir com outras crianças e de modo principal que consigam aprender, até porque o brincar é uma maneira importante de se comunicar.

A ludicidade ajuda na aprendizagem, pois auxilia na construção da autonomia, reflexão e da criatividade. Através disso, RCNEI, Brasil (1998) abordam que brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e identidade.

Quando a criança brinca, analisa e pensa sobre a cultura, realidade e o meio que ela se encontra, abordando sobre os papéis e as regras sociais. No momento da brincadeira a criança consegue aprender a conhecer, a realizar, a conviver e até ser, favorecendo assim a sua autoconfiança, autonomia, curiosidade, pensamento e linguagem.

Contudo, nas brincadeiras as crianças conseguem desenvolver muitas capacidades essenciais como: imaginação, imitação, atenção e memória. Além, de amadurecer algumas capacidades de socializar, através da interação, do uso e da experimentação de regras e dos papéis sociais.

O brincar, independentemente da época, classe social e cultura, faz parte do dia a dia da criança, pois vivem em um mundo cheio de fantasias, na qual a realidade e o faz-de-conta se interligam.

O brincar é como um cenário onde a criança se torna capaz de não somente imitar a vida, mas de modificá-la. Pois, através do brincar que a criança cria os conceitos, escolhem as ideias, as percepções e socializam cada vez mais. Contudo, o brincar é considerado uma atividade que ajuda na socialização, formação, além de desenvolver as habilidades físicas, psicomotoras, emocionais, afetivas e cognitivas (BRASIL, 1998).

A partir do momento em que a criança brinca, ela consegue expor os seus sentimentos, constroem, aprendem, pensam, exploram, movimentam e entre outros. As crianças têm a capacidade de lidar com as complexas dificuldades psicológicas quando se brinca.

A ludicidade dentro da educação infantil é levada em consideração como prazerosa, através da sua capacidade de absorver a criança de maneira única,

total e intensa. Ou seja, isso possibilita evidenciar a sua personalidade e assim conhecer melhor a si mesma.

Mediante Kishimoto (2001) a partir do momento em que a criança brinca a sua atenção é depositada na atividade realizada e não nos efeitos e resultados. No brincar, a criança e o adulto consegue ser criativo e usar a sua personalidade integral. De antemão, é sendo criativo que a pessoa descobre a si mesmo.

Embora pareça algo simples, quando se brinca consegue estabelecer vínculos das suas competências, do papel assumido e das relações que obtém com outros papéis.

O brincar é considerado uma atividade espontânea, natural e fundamental, para brincar é necessário que as crianças possuam determinada independência para que escolha os seus companheiros, o tema, os papéis que vão assumir no período da brincadeira.

Através da ludicidade a criança consegue construir o seu mundo próprio, evoluir os pensamentos, colaborar no aspecto social, dando interação perante a sociedade. É fundamental lembrar que o brincar é considerado uma necessidade física e quiçá um direito de todos.

Mediante Oliveira (2013, p. 14) aborda que ao aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino/aprendizagem pode acarretar de uma maneira eficaz no desenvolvimento do aluno.

Contudo, a educação lúdica consegue influenciar e contribuir na formação da criança, levando possibilidade para o crescimento sadio além de um enriquecimento de maneira permanente. A sua prática requer a participação criativa, franca, crítica, livre, para que promova a interação social (ALMEIDA, 2008, p. 41).

O lúdico contribui no conhecimento e na aprendizagem, possibilitando a interação social, a criatividade e o crescimento saudável mediante do relacionamento entre o grupo, fazendo assim o desenvolvimento do seu potencial motor, cognitivo e social.

Contudo, é considerado importantíssimo para o desenvolvimento na educação infantil, só que é fundamental proporcionar aos alunos um espaço descontraído para que consiga estimular a criatividade, interesse na interação dos alunos, para que se torne uma aprendizagem de qualidade.

É muito importante o lúdico para o desenvolvimento da criança, que merece uma atenção através dos professores. Considera-se as crianças, como um ser único, com várias experiências, anseios e dificuldades distintas. Contudo, nem sempre um processo de ensino consegue alcançar a todos com a mesma eficiência (ALMEIDA, 2014, p. 3).

Para que se garanta a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, o professor tem que usar dos vários mecanismos existentes de ensino, entre elas as atividades lúdicas. Essas atividades proporcionam o estímulo no interesse, na interação, na criatividade e na capacidade de observar o mundo a sua volta.

Através de Almeida (2008, p. 41) o lúdico em sua essência, além de influenciar e contribuir na formação do indivíduo leva possibilidade para o crescimento positivo, além de um enriquecimento de modo permanente.

São consideradas como instrumentos pedagógicos as atividades lúdicas, além de serem importantes, mais do que somente um divertimento.

Vale destacar que é uma ajuda indispensável para o método de ensino/aprendizagem, na qual leva as informações em dimensões e perspectivas que vão perpassar o desenvolvimento do aluno.

É considerada também como uma tática que não pode ser substituída para ser empregada como um estímulo voltado no aproveitamento do conhecimento, além do progresso das várias aprendizagens.

Mediante Luckesi (2000, p. 21) através da ludicidade consegue ajudar o aluno para dentro de si, trabalhar a sua confiança externa e interna. Além de tornar especial a estimulação para a ação, assim como também do pensar.

A ludicidade como método pedagógico da prioridade na liberdade de expressão e da criação. Através desse método, a criança consegue aprender de maneira mais prazerosa e tranquila, dando possibilidades para se alcançar os mais variados níveis do desenvolvimento.

O lúdico e a educação infantil se completam, pois quando se brinca, ligam-se diretamente à criança, pois o brincar desenvolve a mente, os músculos, a coordenação motora e a sociabilidade.

De acordo Almeida (2008, p. 41) a prática da ludicidade requer uma participação criativa, crítica, franca e livre, para que se promova a interação social, levando em consideração o compromisso forte de modificação do meio.

Contudo, para que as atividades lúdicas consigam ter um significado é fundamental que se tenha a mediação do professor, pois necessita ser planejada de modo a entrar no mundo imaginário da criança.

O lúdico consegue enriquecer a experiência social e estimular a criatividade da criança. Desse modo, desenvolve o raciocínio lógico, além de demonstrar com bastante facilidade os seus sentimentos auxiliando os adultos a terem uma melhor forma de compreender os sentimentos que estão demonstrando através das suas expressões.

O ator de brincar tem suas qualidades, consegue desenvolver o conhecimento da criança, na qual ela aprende a viver, a ser, a conhecer, a conviver e entre outros. Ou seja, estimula a criança a ter confiança, tanto na autonomia quanto na autoestima.

As escolas estão cada vez mais exigindo que se trabalhe com a ludicidade, pois a Base Nacional Comum Curricular da valorização no lúdico e com isso, várias escolas já começaram a se adaptar com tal modalidade. É fundamental que os professores procurem sempre estar atualizado.

Pois, nota-se que com a utilização do lúdico é possível fazer várias atividades do dia a dia escolar, mas não deixando de lado a ludicidade, de modo principal dentro da educação infantil. De antemão, o lúdico consegue despertar muitos aspectos positivos nas crianças.

A ludicidade é considerada uma vivência de plenitude, sentimento e prazer alcançado através das atividades lúdicas. Tais, por sua vez, não conseguem se restringir às brincadeiras e aos jogos, porém qualquer atividade que vai proporcionar os momentos de integração, prazer e vários outros.

Quando a criança consegue aprender de modo prazeroso, consegue possibilitar a construir a sua imaginação, de modo progressivo, aprender a separar o imaginário do real.



Para tanto, toda criança tem o dever de brincar, como já foi dito acima a criança consegue atribuir sentido ao seu mundo através da brincadeira, pois se apropria de conhecimentos que vão auxiliar no agir sobre o meio na qual ela se encontra.

É direito de a criança brincar, através disso, Brougere (2001, p. 99) relata que: “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade [...] além de ser um espaço à margem da vida comum, no qual obedece a regras realizadas pela circunstância”.

Para o autor Winnicott (1982) é através da brincadeira que a criança consegue aguçar a sua imaginação. Até as brincadeiras mais simples, às quais todo mundo faz com os bebês, são consideradas estímulos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Através do brincar compreende-se como a criança nota e constrói o mundo. Por trás de uma brincadeira a criança expressa o que teria dificuldade se fosse colocar em palavras.

A experiência com a ludicidade se alimenta de modo contínuo de elementos que derivam da cultura geral. Tal influência acontece de várias maneiras e se inicia com o ambiente e com as condições materiais.

A maneira de comunicação própria da brincadeira acaba pressupondo um aprendizado com resultados sobre outros aprendizados. De antemão, permite abrir as possibilidades de distinguir entre as diferentes maneiras de comunicação.

Contudo, é compreensível que a atividade lúdica na educação infantil não é apenas um passatempo, ela consegue auxiliar no desenvolvimento integral da criança, levando os processos de socialização e a descoberta do mundo ao seu redor.

Mediante com o Referencial Curricular Nacional voltado para a Educação aborda que:

O brincar é considerado umas das atividades essenciais para o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança, pois desde muito nova, a criança pode se comunicar através de sons, gestos e mais tardar ter um determinado papel na brincadeira, faz assim com que a criança desenvolva a sua imaginação (BRASIL).

Enquanto Teixeira e Volpini (2014) relataram a importância da brincadeira na educação infantil, abordando que o lúdico é essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Os autores confirmam que brincar é fundamental para melhoria no desenvolvimento integral, pois assim desenvolve as suas habilidades sociais, psicomotoras, cognitivas e afetivas.

O brincar desempenha um papel fundamental na educação infantil, sendo uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças. Esta prática não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta educacional valiosa.

A importância do brincar na educação infantil pode ser abordada em uma redação de várias maneiras, destacando seus benefícios e impactos positivos no desenvolvimento das crianças.

O ato de brincar envolve movimento, seja correndo, pulando, escalando ou manipulando objetos. Isso ajuda as crianças a desenvolverem habilidades motoras, melhorar a coordenação e fortalecer músculos. Além disso, o brincar ao ar livre permite que as crianças explorem o ambiente natural, desenvolvendo uma conexão com a natureza.

Brincar é uma oportunidade para as crianças exercitarem sua imaginação e criatividade.

Elas podem se envolver em jogos simbólicos, criar histórias e resolver problemas imaginários, o que estimula o pensamento crítico e a criatividade. Através do brincar, as crianças também aprendem a classificar, contar, comparar e explorar conceitos matemáticos e científicos de maneira lúdica.

Contudo, brincar com outras crianças ajuda a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e se comunicar. Isso é fundamental para a construção de relacionamentos saudáveis e o desenvolvimento da empatia.

Além disso, o brincar oferece um espaço seguro para que as crianças expressem suas emoções, aprendam a lidar com frustrações e resolvam conflitos. Com as brincadeiras educativas podem ser utilizadas para ensinar conceitos importantes de forma lúdica.

Blocos de construção podem ensinar princípios de engenharia e geometria, quebra-cabeças podem desenvolver habilidades de resolução de problemas, e jogos de faz de conta podem explorar conceitos de linguagem e narrativa.

Através das brincadeiras, consegue ofertar oportunidade de tomar decisões independentes, experimentar novas ideias e aprender a lidar com riscos controlados. Isso constrói a autoconfiança e a capacidade de tomar decisões informadas.

Mediante Kishimoto (2000), tem como principal intento, possibilitar à criança um substituto dos objetivos reais, para que assim consiga manipulá-los. Através do brinquedo, a criança consegue expressar o mundo real, através dos modos de pensar e agir, dos seus valores e do imaginário do criador do objeto.

Para Leontiev (1998b, p. 126) aborda que:

O brinquedo é considerado uma atividade primordial para a criança, é uma conexão que acontecem nas mais significativas alterações no desenvolvimento psíquico do indivíduo e quiçá nos processos psicológicos que deixam o caminho preparado na transição da criança rumo ao novo e no mais alto nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998b, p. 126).

O brinquedo é mais do que apenas uma fonte de entretenimento para as crianças; é uma ferramenta essencial para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Ao longo dos anos, pesquisas e estudos têm evidenciado a importância dos brinquedos no crescimento saudável e na formação de habilidades cruciais nas fases iniciais da vida.

Mediante Angotti (2007, p. 105) relata que o brinquedo desempenha um papel crucial no desenvolvimento motor e físico da criança. Brincar estimula o movimento, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas.

Desde a manipulação de peças pequenas em jogos de construção até o simples ato de correr e pular, o brinquedo permite que as crianças explorem e fortaleçam seus corpos de maneira divertida e intuitiva.

Além do mais, os brinquedos têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Jogos que envolvem quebra-cabeças, jogos de memória e brincadeiras imaginativas estimulam a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

Essas atividades contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades cognitivas essenciais que serão fundamentais ao longo da vida.

No aspecto emocional, os brinquedos desempenham um papel fundamental no entendimento das emoções e na expressão saudável delas. Brincar com bonecas, por exemplo, pode ajudar as crianças a desenvolverem empatia e habilidades sociais.

Enquanto, jogos de tabuleiro ensinam a lidar com a competição e a cooperação. Os brinquedos funcionam como ferramentas terapêuticas naturais, permitindo que as crianças expressem e compreendam suas emoções de maneira segura.

A dimensão social também é impactada positivamente pelo brinquedo. Brincar com outras crianças em atividades lúdicas promove a interação social, ensinando sobre compartilhamento, negociação e trabalho em equipe. Essas experiências são cruciais para a formação de habilidades sociais que serão necessárias ao longo da vida.

Segundo Vygotsky (1991, p. 226-227), os brinquedos não são simples objetos de lazer; são instrumentos cruciais para o desenvolvimento integral da criança.

Ao oferecer oportunidades para explorar, aprender e interagir, os brinquedos desempenham um papel vital em moldar as habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais que serão fundamentais ao longo da vida.

Portanto, investir em brinquedos adequados e promover um ambiente de brincadeiras enriquecedoras é essencial para garantir um crescimento saudável e equilibrado das crianças.

Os jogos são fundamentais na maneira de comunicação, através das brincadeiras, as crianças conseguem reproduzir no seu cotidiano. Ou seja, o comportamento lúdico favorece o processo de ensino e aprendizagem.

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, e integrar jogos nesse processo pode ser uma abordagem extremamente eficaz.

Os jogos oferecem uma oportunidade única para as crianças explorarem o mundo ao seu redor de maneira lúdica, promovendo o aprendizado de forma natural e divertida.

Os jogos na educação infantil estimulam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Jogos que envolvem quebra-cabeças, jogos de memória e atividades que desafiam a lógica ajudam a aprimorar habilidades cognitivas, como resolução de problemas, raciocínio espacial e concentração.

Além disso, essas atividades contribuem para o desenvolvimento da memória de curto e longo prazo, essenciais para o aprendizado futuro. O aspecto social também é beneficiado pelos jogos na educação infantil.

Jogos de equipe, por exemplo, incentivam a colaboração, a comunicação e o trabalho em grupo.

As crianças aprendem a respeitar regras, a ouvir os outros e a expressar suas ideias, habilidades fundamentais para o convívio social saudável.

Essas interações não apenas fortalecem as habilidades sociais, mas também contribuem para a construção da autoestima e da confiança.

A motricidade e coordenação também são aprimoradas por meio de jogos físicos. Brincadeiras ao ar livre, jogos que envolvem movimento e atividades que desenvolvem a coordenação motora fina são essenciais para o desenvolvimento físico das crianças.

Estimular o corpo de maneira divertida contribui para a formação de hábitos saudáveis desde a infância, promovendo uma vida ativa e equilibrada.

Além disso, os jogos na educação infantil proporcionam um ambiente onde o erro é encarado como parte do processo de aprendizagem.

As crianças aprendem a lidar com desafios, a persistir diante de obstáculos e a buscar soluções criativas para os problemas que surgem durante o jogo.

Essa mentalidade de crescimento é crucial para o desenvolvimento de uma abordagem positiva em relação ao aprendizado ao longo da vida.

Ou seja, os jogos desempenham um papel fundamental na educação infantil, proporcionando uma abordagem holística para o desenvolvimento cognitivo, social e físico das crianças.

Quando o professor integra jogos de maneira equilibrada ao currículo educacional, eles criam um ambiente propício ao aprendizado lúdico, onde as crianças podem explorar, descobrir e construir as bases para um futuro educacional sólido e bem-sucedido.

Quando se trata de brincar na infância, é importante salientar a necessidade da contribuição no aperfeiçoamento da humanidade voltada para os termos da sociedade, material, emocional, cultural e cognitivo, sendo assim, é fundamental sensibilizar os pais, as escolas e a sociedade para o brincar na infância.

Como salientado várias vezes no decorrer deste artigo, a brincadeira é um dos percursos que leva a possibilidade do desenvolvimento da criança.

A importância do brincar são alguns dos recursos ofertados para a construção do saber da criança.

Sendo assim, nota-se que através das brincadeiras as crianças montam, desmontam, colocam regras e entre outros, além de organizar dentro da sua sociedade e da sua cultura.

Mediante Wallon (1979) a brincadeira é uma atividade educacional na qual tem influencia tanto nas emoções quanto no crescimento mental da criança. Através das atividades lúdicas, as crianças conseguem um desenvolvimento melhor, é uma ferramenta que deve estar presente como recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Através dos jogos, as crianças conseguem desenvolver, entender e compreender o seu desenvolvimento, com a finalidade de aprender e de se expressar em situações diversas do seu dia a dia (FRIEDMAN, 1996).

Contudo, a importância da aprendizagem, baseada no desenvolvimento da criança, auxilia de modo contínuo. Mediante a imaginação da criança, ela consegue criar mundos cheios de encantamentos e fantasias.

Mediante Santin (2001) aborda que a criança descobre bastante sobre o seu mundo e o que está ao seu redor quando se tem o contato. O autor ainda afirma que:

É importante que a criança brinque, para a sua aprendizagem, pois através do brincar, ela consegue desenvolver os conceitos de relacionamento social e casual, assim como: fazer, julgar, sintetizar, analisar, formular e criar (SANTIN, 2001, p. 523).

Enquanto Ferreira (1988, p. 139) salienta sobre o brincar que:

O brincar também é entretenimento e diversão de modo infinito em jogos que são voltados para as crianças, conhecido como lúdico, com caráter de jogos, divertimento e aprender brincando, considerada uma necessidade básica de personalidade, da mente e quicá do corpo, fazendo parte das atividades que são fundamentais no dia a dia do indivíduo (FERREIRO, 1988, p. 139).

Ou seja, brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável da criança. Através do lúdico, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem e crescem em múltiplos aspectos.

Contudo, através da brincadeira estimula a imaginação e a criatividade, promovendo o pensamento criativo e a resolução de problemas. Jogos que envolvem memória, estratégia ou lógica ajudam a melhorar as habilidades cognitivas das crianças, como a atenção, a memória e a capacidade de planejamento.

Ao brincar, especialmente em grupo, as crianças aprendem a interagir com outras pessoas, compartilhar, negociar e resolver conflitos. Isso ajuda a desenvolver habilidades sociais importantes, além de ensinar empatia e compreensão das emoções dos outros

As brincadeiras ao ar livre ou atividades físicas, como correr, pular e escalar, são essenciais para o desenvolvimento motor. Estas atividades ajudam a melhorar a coordenação, o equilíbrio e a força física, além de contribuírem para um estilo de vida saudável.

Segundo Huizinga (1999), a interação durante o brincar estimula o desenvolvimento da linguagem. As crianças

aprendem novas palavras, melhoram a comunicação verbal e não-verbal, e desenvolvem habilidades de escuta.

O brincar incentiva as crianças a explorarem o mundo ao seu redor, a fazer perguntas e a buscar respostas. Essa curiosidade natural é a base para o aprendizado contínuo. Também é uma forma de as crianças expressarem suas emoções e aliviarem o estresse. É um meio natural de lidar com ansiedades e medos, proporcionando um sentimento de bem-estar.

### Procedimentos Metodológicos

No presente artigo o tipo de pesquisa usado foi totalmente de base bibliográfica de abordagem exploratória. Para ajudar na pesquisa foram usados vários autores, como Teixeira e Volpini (2014) e Winnicott (1982).

Para esta pesquisa foram observados e lidos vários artigos e sites que contribuíram para ideias e reflexões nas quais contribuíram para se ter um aprendizado eficaz sobre a importância do brincar na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar desempenha um papel crucial na educação infantil, sendo muito mais do que uma atividade recreativa. É uma ferramenta educacional valiosa que contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos.

A importância do brincar na educação infantil é um tema amplamente estudado e reconhecido por especialistas em desenvolvimento infantil e educação.

Através das atividades lúdicas, as crianças não apenas se divertem, mas também adquirem uma série de habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o seu crescimento e aprendizado. Ou seja, o brincar na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança.

O brincar no aspecto cognitivo, estimula a imaginação, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a capacidade de concentração. As crianças aprendem conceitos abstratos através de brincadeiras simbólicas, como quando fingem ser personagens diferentes ou criam histórias imaginárias. Essas atividades ajudam a construir a base para habilidades acadêmicas futuras.

O brincar, no ponto de vista emocional, é uma forma crucial de expressão para as crianças. Elas aprendem a lidar com emoções, a resolver conflitos, a compartilhar e a trabalhar em equipe durante as brincadeiras em grupo.

Além disso, o brincar proporciona um ambiente seguro para a experimentação de diferentes emoções e papéis, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança.

Do lado social, as brincadeiras são oportunidades valiosas para as crianças aprenderem normas sociais, como respeitar regras, negociar e colaborar. As interações durante as brincadeiras ajudam a desenvolver habilidades sociais importantes que serão fundamentais ao longo da vida.

Contudo, a importância do brincar na educação infantil vai muito além do entretenimento.

É uma ferramenta poderosa que molda o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para enfrentar os desafios e adquirir as habilidades necessárias para o seu crescimento pessoal, acadêmico e social.

Portanto, promover ambientes que incentivem e valorizem o brincar é essencial para uma educação infantil de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. Brincar na Educação Infantil. Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN- volume 03- número 01- maio de 2008, p. 41.

ALMEIDA, N. P. EDUCAÇÃO LÚDICA: TÉCNICAS E JOGOS. São Paulo: Loyola, 2014, p. 3.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro/ Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza, organizadoras. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1998.

BROUGERE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZOLO, ELIANE. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Disponível em: <[http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_SILVA%20e%20SANTOS.pdf](http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf)> Acesso em: 10/11/2023.

KISHIMOTO 2001, apud CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG - GT-07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Agência financiadora: CNPq.

LEMES, Raquel Karpinski, LOPES, Andreia dos Santos; NINA, Eduarda Klei. A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais. Disponível em: < <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>> Acesso em: 07/12/2023.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, Aleksei N. et al . Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone – EDUSP, 1998

MACEDO, Lidiane Siqueira de Moura. A importância do brincar na educação infantil. Disponível em: < [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/41965/2/Import%C3%A2nciaBrincarEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil\\_Artigo\\_2016.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/41965/2/Import%C3%A2nciaBrincarEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_Artigo_2016.pdf)> Acesso em: 07/12/2023

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Brincar na Educação Infantil. Disponível: <[https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2693\\_1263.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2693_1263.pdf)> Acesso em: 10/11/2023.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RUNE, M. P. O lúdico na formação do educador. São Paulo, Manole, 1998.

TEIXEIRA, Cheila Cristina dos Santos. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. 2016. Id on Line Revista Multidisciplinar de psicologia. v. 10. 2014 Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: 10/11/2023.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_ apud BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 35.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.





## BRUNA ALVES DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Uniálto (2014); Especialista em Educação infantil pela Faculdade (2020); Professora de Educação infantil lotado no CEI parque Fernanda desde Fevereiro de 2022.



## AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** O lúdico é uma forma de brincar que envolve jogos, brinquedos e brincadeiras, proporcionando diversão e aprendizado para as crianças. Na educação infantil, o lúdico é uma ferramenta importante para o desenvolvimento social e cognitivo. O jogo espontâneo permite ao professor observar e analisar o comportamento das crianças. A brincadeira de "faz de conta" é especialmente importante, pois permite que as crianças entendam diferentes papéis sociais. A atividade lúdica também contribui para o desenvolvimento psicológico e social, além de promover habilidades cognitivas e motoras. Os jogos e atividades lúdicas têm valor educacional e são motivadores para o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Brincar; Contribuições.

## INTRODUÇÃO

**N**este artigo vamos explorar um tema fundamental para o desenvolvimento das crianças: as contribuições do brincar na infância e na educação infantil.

O ato de brincar é uma atividade intrínseca à natureza humana, que vai além da diversão e entretenimento.

Na verdade, o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Neste artigo, vamos discutir a importância do brincar na infância, bem como suas implicações na educação infantil. Vamos levantar autores desse assunto e descobrir como o brincar pode ser uma ferramenta poderosa para o crescimento e aprendizado das crianças.

## O LÚDICO

De acordo com Costa (2001, p.45), “a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”.

Segundo Oliveira (2003), o lúdico é produzido por um duplo movimento interno e externo em que a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, que começa pelas primeiras brincadeiras entre mãe e bebê.

A autora explica ainda que a escola é o local em que se constrói o desenvolvimento do indivíduo e o lúdico é uma ferramenta que irá propiciar vivência para a criança de forma prazerosa e significativa em que a criança aprende brincando.

A Educação Infantil deve promover o desenvolvimento social e cognitivo da criança, sempre enfatizando as dimensões lúdicas desse processo ela deve existir, porém de uma maneira particular, que valorize a infância e os interesses da criança.

O RCNEI (1998, p.13) aponta as bases para que os domínios específicos do desenvolvimento humano como sócio-afetivo, motor, cognitivo sejam contemplados. Dentre elas, destaca-se “o direito da criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (RCNEI, 1998, p.15).

Silva (2008, p. 134) afirma que:

Um país pluriétnico multicultural como o Brasil possui como não poderia deixar de ser, uma riquíssima literatura oral, transmitida de geração em geração formando um repertório lúdico e mágico. São contos fábulas, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, histórias de assombrações que povoaram o universo imaginário dos brasileiros, trazendo as múltiplas visões de mundo dos povos que formam a identidade cultural de nosso país.

O lúdico também foi utilizado como forma de manipulação com os nativos, na época que os jesuítas chegaram ao Brasil. Assim afirma Kassab (2010, p.151), “os instrumentos encantavam os nativos, e, por serem voltados à música, mais uma vez foram envolvidos e seduzidos pelas ações pedagógicas e catequéticas dos jesuítas”.

Friedman (1996, p. 41), considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

A criança, principalmente de 0 a 5 anos, na educação infantil, tem a possibilidade de prolongar a experiência sensorial e perspectiva, permitindo-lhe associar um símbolo verbal a objetos e brinquedos, o que desenvolve a área perceptivo-motora, assim como no domínio do espaço (KISHIMOTO, 2002).

A autora Kishimoto ressalta ainda que (1994, p.15), “as crianças estão mais dispostas a buscar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de jogo do que em outras atividades não recreativas”.

Friedmann (1996, p.70), revela que:

A vivência do jogo espontâneo pela criança permite que o professor faça observações específicas, pois por meio de um roteiro proposto, o educador tem elementos para realizar um exame global do jogo analisado, em que predominam elementos como atividades cognitivas e evidências do comportamento social, da afetividade e de aspectos psicomotores e da linguagem.

Segundo Oliveira (2003), o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram, numa situação imaginária como a da brincadeira de “faz de conta”, ao contrário a criança é levada a agir num mundo imaginário.

O que na vida real é natural e passa despercebido na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis sociais que desempenha em uma brincadeira de faz de conta.

Por isso, a brincadeira de faz de conta é muito importante na infância e a partir dela que as crianças conseguem perceber as diferentes posições sociais que podem exercer, ora ele é o professor, ora o aluno e a partir dessas brincadeiras vai ampliando seu universo imaginário.

## **O lúdico como recurso na educação infantil**

A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer e de divertir ao mesmo tempo, no entanto, desenvolve no educando habilidades cognitivas, motoras, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir e outros.

Segundo Piaget (1976), a atividade lúdica participa do desenvolvimento em seus aspectos psicológicos e sociais, desenvolve livremente a expressão cor-

poral que favorece a criatividade, adquirir hábitos de práticas recreativas para serem empregados adequadamente nas horas de lazer, adquirir hábitos de boa atividade corporal, seja estimulada em suas funções orgânicas, visando o equilíbrio da saúde dinâmica e desenvolver o espírito de iniciativa, tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

Assim, os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa.

Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (PIAGET, 1976, p. 156).

O jogo é uma atividade lúdica que tem valor educacional. Sua utilização no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador.

O autor Negrini confirma isso, dizendo que

Sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

Segundo Dohme (2003), o desenvolvimento pessoal funda-se em um processo de autodescoberta, em que cada qual tende a tornar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e convive, ou diminuir, com efeitos daquilo que tem menos habilidades.

O processo de comparação pode ser doloroso, porém é eficaz e, às vezes, inevitável. Porém, atividades lúdicas podem compor este processo de comparação de forma agradável, divertida e um clima de camaradagem. Quando a criança joga, ela percebe suas possibilidades e a dos companheiros.

De acordo com a autora, o desenvolvimento pessoal da criança é um processo que ela descobre, em qual tem mais habilidades, o que faz com prazer sem dificuldades, este processo existe em todas as fases da vida, mas para a criança que ainda não tem esta compreensão de mundo dificulta o seu meio. Sobre isso, as atividades lúdicas cumprem o seu papel de forma agradável, para trabalhar tanto as habilidades quanto as dificuldades de cada criança.

## O conceito de jogo, brinquedo e brincadeira

Para Kishimoto (2009), definir jogo não é fácil, pois essa palavra pode ser compreendida de forma diferente, como jogos políticos, de adultos, crianças, xadrez, entre outros.

Para entendermos melhor o significado de jogo, Kishimoto (2009), menciona três níveis de diferenciação de jogos, são eles: O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras, e um objeto.

Esses três aspectos permitem a compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Segundo Kishimoto (2009), o jogo é uma forma de socialização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta. Nos jogos estão presentes a sociabilidade, a negociação e o surgimento do espírito de equipe.

O jogo livre oferece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para expor pensamento. A autora ainda ensina:

O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e na medida em que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento (KISHIMOTO, 1994, p.30).

A brincadeira para Kishimoto (2009) é uma atividade dominante na infância, é a forma pela qual a criança começa a aprender, diante do seu processo de imaginação e também se apropria das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas.

É considerada uma forma de atividade social infantil, que fornece uma ocasião educativa única para as crianças. No momento da brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano.

Por essa razão, toda brincadeira empregada na escola, surge como um recurso para a realização das finalidades educativas e como elemento primordial ao desenvolvimento infantil, “ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos

dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança” (KISHIMOTO, 1997, p. 22).

Kishimoto (2009) entende que o brinquedo é considerado um suporte da brincadeira. Diferente do jogo, o brinquedo não necessita de um sistema de regras, tem como objetivo ajudar no desenvolvimento da vida social da criança, especialmente aqueles usados em jogos cooperativos.

Eles são de extrema importância para o desenvolvimento e a educação da criança, por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular sua imaginação, sua capacidade de raciocínio e sua autoestima. Exemplo: uma boneca permitiria a uma criança várias formas de brincadeira.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade dos seres humanos, poderia se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los, os brinquedos podem incorporar imaginários preexistentes criados pelos desenhos animados da televisão.

Para Kishimoto (2009, p.36):

O uso do brinquedo ou jogo educativo dentro da escola, propicia ao educador almejar vários de seus objetivos, tendo em vista que, este abrange tanto aspectos motores, cognitivos e psicossociais. É possível considerar o brinquedo educativo como conteúdo de nossas aulas, não necessariamente objeto somente das horas livres ou passatempo como é empregado, pela maioria dos professores (2009, p.36).

## O lúdico e o professor

Na prática docente é muito importante o modo em que são abordadas as diversas áreas do conhecimento, como o aluno está aprendendo e o seu envolvimento.

A criança interage bastante com o universo das brincadeiras, jogos e fantasias. O lúdico por este motivo não pode ser descartado, pois o intuito é o aprendizado (MARINHO et al., 2007).

A formação do professor deve ser contínua, participando de cursos com o intuito de adquirir conhecimento de novos métodos e estratégias, atendendo melhor às necessidades dos alunos e suas diversidades, com isso contribuindo para o desenvolvimento deles (MARINHO et al., 2007).

O professor deve levar em consideração as brincadeiras e jogos, em que as crianças têm possibilidades de aprenderem brincando levando o educador a refletir sobre a sua prática pedagógica (MARINHO et al., 2007).

“A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo ensino – aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras” (MARINHO et al., 2007, p. 84).

A utilização do lúdico na prática pedagógica propicia ao professor planejar atividades com os alunos que contribuirão para o seu desenvolvimento, possibilitando o ensino-aprendizagem e conhecendo suas dificuldades, favorecendo a criatividade e espontaneidade, trabalhando na construção de sua identidade e autonomia (MARINHO et al., 2007).

O professor ao optar por uma estratégia lúdica deve organizar a aula com os conteúdos da matéria a ser abordada conciliando com o lúdico, valorizando as crianças e suas potencialidades. Nas situações de jogos ele deve mediar e intervir nas relações, identificando características das crianças, quais são os líderes, os quietos, os irritados entre outros.

Mas estas intervenções pedagógicas devem ser sutis, com desafios e perguntas estimulando atitudes e respostas, propiciando a formação de sujeitos participativos (BEMVENUTI et al., 2012).

Segundo Marinho (2007), é muito importante que a escola ofereça condições para desenvolver as atividades lúdicas, como também inserir no seu planejamento tempo livre para a criança brincar, pois assim ela cria, contextualiza e socializa com as outras crianças, trocando conhecimento e experiências.

Quando a criança fantasia e faz uso da sua imaginação, fazendo gestos, imitações, brincando ou jogando, ela interage trabalhando a parte da linguagem, coordenação motora, noção de espaço e corporal.

Na escolha do brincar livre no pátio da escola, que é uma atividade lúdica sem determinação ou rotina, com autonomia, espontaneidade, porém nesses momentos é importante que o professor esteja mediando os conflitos e socialização (NEGRINE, 2010).

Segundo Cartaxo (2011, p.69), Froebel afirmava que:

O educador atribuía grande importância à formação da personalidade, às atividades infantis, aos brinquedos, às canções, às histórias e aos jogos. Ele considerava que os jardins de infância não eram somente locais de abrigo de crianças, mas também espaços preparados para o jogo, o trabalho infantil e as

atividades lúdicas em grupo. Esses espaços organizados por uma professora cuja função era orientar as atividades, não deveriam ser transformados em ambientes com a mesma disposição dos escolares (2011, p.69).

O professor tem um papel muito importante, o de mediador, resgatando brincadeiras de roda, cantigas antigas e jogos, ampliando o universo do lúdico e trazendo conhecimento aos seus alunos. O uso das atividades lúdicas pelo professor tem objetivo também de tornar mais atrativo o processo de aprendizagem e significativo. O autor argumenta que alguns estudiosos relataram que há benefícios em ensinar por intermédio das atividades lúdicas (MARINHO et al, 2007).

Muitos educadores no ambiente escolar usam o lúdico como recurso pedagógico, jogos e brincadeiras que auxiliam na aplicação do conteúdo facilitando o entendimento do aluno.

O lúdico propõe novas metodologias para o aprendizado, de modo significativo e contextualizado ao mundo das crianças, atendendo interesses e necessidades delas. A autora relata que alguns estudos revelam problemas na formação do educador entre a prática e a teoria (RAU, 2011).

O professor tem dificuldades de propor jogos e brincadeiras, por não ter vivenciado essas atividades em sua formação (WITTIZORECKI; DAMICO; SCHAFF, 2012).

Referente à formação docente e o lúdico, Rau (2011, p.28) afirma:

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, do pensamento e da linguagem tendo no jogo sua fonte dinamizadora (2011, p.28).



O educador deve definir quais objetivos quer atingir com a atividade lúdica escolhida, e qual área quer estimular no processo de desenvolvimento e aprendizagem, organizando espaços e selecionando brinquedos adequados aos interesses e necessidades dos educandos (RAU, 2011).

## O Lúdico e o Educar

Para Marcellino (1999), o lúdico privilegia a dimensão dos sonhos, da magia, da sensibilidade, do prazer, é espontâneo, abre caminhos e favorece a imaginação a esperança e a construção do futuro a partir do presente e não entre em regras impostas e preestabelecidas.

“Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano, e que por isso, traz referência da própria vida do sujeito” (RAU, 2011, p. 31).

“O mundo escolar é marcado pela preparação para o futuro, pela importância das atividades adultas (consequentemente, pela negação da infância) e pela homogeneização dos sujeitos, abstraídos em um ideal de futuro cidadão” (MARCELLINO, 1999, p. 20).

De acordo com Neves e Santiago (2010, p. 22):

Para Rousseau, a primeira educação da criança deveria ser quase inteiramente pelo jogo. Também para pensadores por ele influenciados, a criança era um organismo em desenvolvimento, para o qual cada fase do crescimento deveria ser estimulada, e que o jogo fazia parte do ser humano em desenvolvimento, tanto quanto outro elemento. Parece não ter particularizado teoria acerca do uso do teatro nos processos educativos, mas sua concepção do uso do jogo nesses processos pode ter contribuído para a construção do que conhecemos hoje como jogos teatrais.

Para Rau (2011), o escritor Moyles explica que o brincar é um instrumento usado no processo da aprendizagem, importantíssimo à sua inclusão no currículo de educação infantil.

Segundo RCNEI (1998), o brincar ajuda a criança a desenvolver sua identidade, autonomia e imaginação, ativa sua memória, as ensina a se relacionar e conviver com as pessoas e faz com que sejam capazes não só de imitar a vida, mas de transformá-la.

RCNEI (1998) dispõe que a imitação traz a capacidade de a criança observar e aprender com os outros, de se identificar e se diferenciar com elas, a observação no começo para elas são simples, se dá por meio de gestos e cenas feitas por outras pessoas que estão ao seu redor, é uma das capacidades humanas que dá auxílio para as crianças a diferenciar os outros e a construir sua identidade.

## Brinquedotecas e suas contribuições

Pereira (2004) traz a seguinte reflexão sobre o ato de brincar, alegando que ele faz parte do ato de sobrevivência de cada criança, sendo um legado dos nossos antepassados e que também está no alicerce da cultura de um povo:

Da pré-história (4 mil anos A.C. ,quando surge a escrita ) até a idade contemporânea, com o objetivos religiosos e políticos, ser humano tem criado jogos, brinquedos e brincadeiras para retratá, usos, costumes, crenças, modas e tecnologias das respectivas épocas (PEREIRA, 2004, p.8).

A educadora Pereira (2004), explica que as brinquedotecas surgiram em Los Angeles por volta de 1934 durante a crise econômica americana e ficaram conhecidas como Toy loan.

Em 1963 elas chegaram à Suécia e lá receberam o nome de Lekotek, na Inglaterra em 1967 foi denominada de Toy Libraries, em 1987 já havia um Congresso Internacional de Toy Libraries (biblioteca de brinquedos) o nome estava sendo questionado e mais tarde acabou sendo alterado para Centro de Recursos para a Família.

A autora também menciona o aparecimento das brinquedotecas no Brasil que aconteceu por volta de 1971 por meio da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1973 foi implantado a ludoteca e mais tarde 1984 foi criada a ABB (Associação Brasileira de Brinquedos).

Segundo Carneiro (2008) o espaço da brinquedoteca é um lugar de descobertas, de superação de limites, cooperação, comprometimento, fraternidade em que pais e filhos se ajudam mutuamente e com isso superam dificuldades, tornando-se pessoas mais felizes, alegando que o ato de brincar auxilia no combate a irritação, a tristeza e torna as pessoas mais amorosas.

A autora também salienta que os especialistas indicaram quatro espaços que poderiam ser utilizados pelas as crianças para realizarem suas brincadeiras livremente: a observação da natureza, o teatro, a brinquedoteca e a escola, dentre elas destacam-se as brinquedotecas que se tornaram lugares alternativos, visto que estamos em um mundo transformado pelas ações do homem que interferiram negativamente nos espaços que tinham para brincar.

Carneiro (2008) apoiada nas pesquisas realizadas afirma que:

Outro espaço muito destacado pelos especialistas foi a Brinquedoteca. Segundo eles, há muito que aprender das experiências desse tipo de iniciativa. As brinquedotecas parecem ser, para eles, uma das alternativas mais atrativas, porque apresentam um espaço organizado, que permite a livre escolha da criança

tanto em relação aos objetos quanto às atividades. Elas têm estímulos adequados e educadores preparados para o seu acolhimento e orientação. Possuem, além disso, outra grande vantagem: proporcionam o acesso a uma variedade de brinquedos a quem não os tem (CARNEIRO 2008, p.86).

Carneiro (2008) também aponta a brinquedoteca como sendo uma aliada no tratamento de doenças, alegando que os médicos apontam as atividades lúdicas no tratamento psicológico e físico das crianças hospitalizadas.

Brasil. LEI Nº 11.104, DE 21 DE MARÇO DE 2005 estabelece que as brinquedotecas serão obrigatórias em hospitais:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei no 6.437, de 20 de agosto de 1977.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor 180 (cento e oitenta) dias após a data de sua publicação

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, podemos afirmar que o brincar desempenha um papel fundamental na infância e na educação infantil. Além de proporcionar diversão e entretenimento, o ato de brincar contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

Através do brincar, elas exploram o mundo ao seu redor, adquirem habilidades motoras e cognitivas, aprendem a lidar com suas emoções e estabelecem relações sociais.

Na educação infantil, o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial, que estimula a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico. Portanto, é imprescindível que os educadores reconheçam a importância do brincar e o incorporem de forma significativa em suas práticas educativas.

Ao proporcionar um ambiente lúdico e estimulante, eles estarão promovendo um desenvolvimento pleno e saudável para as crianças, preparando-as para os desafios futuros. Em suma, o brincar é muito mais do que apenas uma atividade recreativa, é uma ferramenta valiosa para a formação integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. A História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEF, 1998.v. 2.
- \_\_\_\_\_. LEI Nº 11.104, DE 21 DE MARÇO DE 2005. Planalto. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm)>> ACESSO 08 DE OUTUBRO DE 2023.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. P. S. (Org), Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.
- CARNEIRO, M. A. B. ; Dodge, J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
- DOHME, V. Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FROEBEL, F. (1887) - The Education of Man - New York: D. Appleton and company.
- HEILAND, H. Friedrich Froebel. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Massangana, 2010.
- KASSAB, Y. As estratégias lúdicas nas ações jesuíticas, nas terras brasileiras. 2010. 242. f. Tese (Doutorado em História social) Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12.ed. - São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, L. O. A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação. São Paulo: Summus, 1984.
- MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento é um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- TEIXEIRA, N. S. Educação no Brasil. 3, ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI). Brasil, 1998.
- WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VYGOTSKY, L S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## CAMILA FRONTELLI SAMPAIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2011); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do município de São Paulo



## A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo conscientizar os profissionais da educação sobre o papel da música na Educação e a sua importância no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Vem mostrar a suma importância de a música ser inserida na vida das crianças desde bebês, explicando como ela pode contribuir no processo de ensino aprendizagem, na ativação do cérebro (memória), na integração e formação do indivíduo. A música é uma ferramenta no aprendizado de bebês e crianças favorecendo os aspectos linguístico, cognitivo e o sócio afetivo, proporcionando o bem-estar e tornando as aulas mais lúdicas. Aponta que as práticas musicais trazem grandes aprendizados e o papel da escola é apresentá-las nos espaços educativos, na organização das materialidades e no acesso ao universo cultural musical. Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, apresentada em uma abordagem descritiva, tendo como área de concentração a metodologia de ensino na Primeira Infância. A música oferece inúmeras oportunidades de aprendizagens para bebês e crianças, de forma a aprimorar diferentes habilidades.

**Palavras-chave:** Musicalização; Educação; Infantil; Primeira Infância.

## INTRODUÇÃO

**E**ste artigo científico tem a finalidade de mostrar a importância da musicalização na Educação Infantil e aborda os benefícios adquiridos com a prática musical desde o início da vida da criança.

A música é uma ferramenta pedagógica muito importante que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno nos seus aspectos físicos, motores, sociais e emocionais.

Diante do percurso deste trabalho, autores, citações e periódicos serviram de base para a discussão dos aspectos positivos de práticas pedagógicas planejadas para o fazer musical. Desde o útero da mãe e durante o nascimento, as crianças percebem os sons do seu entorno.

Posteriormente, nos espaços escolares irão acessar o universo de melodias e ritmos, interagindo com seus pares, arriscando movimentos, apreciando músicas e expressando-se através do brincar.

Desta forma, é imprescindível que os contextos de educação infantil façam a inserção da musicalidade nas suas propostas educativas, fazendo com que bebês e crianças desenvolvam o gosto musical.

Bebês e crianças já possuem memórias de ritmos e sons, adquiridas anteriormente através dos estímulos sonoros recebidos no ambiente familiar, da exploração de objetos.

É de extrema importância que os ambientes educativos ofereçam experiências educativas musicais significativas, de forma que possam cantar e ouvir seus pares e desfrutar da música.

Segundo Lopez (2018), pensar a música para a primeira infância significa nos demorarmos na sensibilidade de bebês e crianças, nos seus gostos e nos seus interesses, é criar universos poéticos capazes de removê-los. Sem facilitações.

Assim, a educação musical é processo de ensino e transmissão de cultura que busca desenvolver as potencialidades de bebês e crianças, auxiliando-os no desenvolvimento de novas habilidades e competências, promovendo a maturação social e individual.

Toda percepção musical é formada a partir de atos sonoros que bebês e crianças vivenciam em seu dia a dia, tais como sons, ruídos, timbres, barulhos, são considerados importantes dentro da atividade prática musical.

A música no atual cenário educacional brasileiro é de extrema importância, afinal, ela se faz presente nos contextos escolares da Primeira Infância nas mais variadas propostas e contribuem sistematicamente para o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

## O CONTEXTO HISTÓRICO DA MÚSICA

A história da música é vasta e complexa, abrangendo milhares de anos e diversas culturas em todo o mundo. Podemos aqui datar na pré-História, onde a música tem raízes profundas com evidências de instrumentos musicais primitivos feitos de ossos e pedras, bem como pinturas e gravuras que sugerem que os seres humanos já faziam música há milênios.

Ainda que não tenhamos registros escritos ou gravações sonoras da música dessa época, os arqueólogos e os estudiosos da pré-história têm usado evidências arqueológicas para inferir a existência e a natureza da música nas sociedades pré-históricas.

Os primeiros instrumentos musicais eram feitos de materiais naturais, como ossos, pedras, conchas e madeira. Alguns dos instrumentos mais antigos conhecidos incluem flautas de osso e tambores de pele esticada. A música tinha várias funções nas sociedades pré-históricas. Ela era usada em rituais religiosos, cerimônias de caça, celebrações comunitárias e até mesmo como forma de comunicação em algumas culturas.

Muitas das evidências de instrumentos musicais pré-históricos foram encontradas em contextos rituais e religiosos. Isso sugere que a música desempenhava um papel importante nas práticas espirituais e xamânicas das comunidades antigas.

As pinturas rupestres e gravuras encontradas em locais arqueológicos em todo o mundo sugerem que a música era uma parte integrante da vida cotidiana das sociedades pré-históricas. Essas representações incluem imagens de pessoas tocando instrumentos musicais e dançando.

Nas antigas civilizações da Mesopotâmia, 5.000 a.c, Egito, Grécia e Roma, a música desempenhava um papel importante em cerimônias religiosas, entretenimento e educação. Instrumentos como a lira, a flauta e a harpa eram comuns.

Já na Idade Média na Europa, por volta do século V, esteve fortemente ligada à igreja e à liturgia. A música gregoriana era a forma predominante de música sacra. Além disso, a música secular também se desenvolveu com trovadores e minnesingers.

O Renascimento, ocorrido entre os séculos XIV e XVI, trouxe uma explosão de criatividade musical, com compositores como Palestrina, Josquin des Prez e Claudio Monteverdi. A invenção da impressão de partituras tornou a música mais acessível.

No período barroco, com um estilo que dominou a arquitetura, a pintura, a literatura e a música na Europa do século XVII, viu-se o surgimento de formas musicais complexas, como a fuga e o concerto. Compositores notáveis incluem Johann Sebastian Bach, George Frederic Handel e Antonio Vivaldi.

No período clássico trouxe uma ênfase na forma e estrutura, com compositores como Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven e Franz Joseph Haydn. O século XIX foi dominado pelo romantismo na música, com compositores como Johannes Brahms, Pyotr Ilyich Tchaikovsky, e Richard Wagner, que exploraram emoções intensas e formas mais expressivas.

O século XX trouxe uma explosão de experimentação musical, com o surgimento de gêneros como jazz, blues, rock, música eletrônica e música contemporânea. Compositores como Igor Stravinsky, Arnold Schoenberg e John Cage desafiaram as convenções musicais.



A música popular tornou-se uma parte significativa da cultura global no século XX, com estilos como o rock 'n' roll, hip-hop, pop e música eletrônica, influenciando gerações de ouvintes em todo o mundo.

E para os dias atuais temos a música contemporânea que abrange uma ampla variedade de estilos e experimentações, incluindo música minimalista, música experimental e fusão de gêneros. É um termo amplo que se refere a todas as formas de música criadas na época atual, que varia dependendo da perspectiva e do contexto em que é usada. Normalmente, se refere à música criada a partir da segunda metade do século XX até os dias de hoje.

A música contemporânea é caracterizada por sua diversidade e por quebrar muitas das convenções estilísticas que eram proeminentes em períodos anteriores, como: ecletismo que combina elementos de diferentes gêneros musicais, do jazz, do rock, da música clássica, da música eletrônica e muito mais; experimentação: o uso de técnicas estendidas em instrumentos clássicos, eletrônica, improvisação livre e outros métodos não convencionais; eletrônica com gêneros como música techno, music house, música ambiental e IDM (Intelligent Dance Music). A eletrônica frequentemente envolve a manipulação de sons por meio de computadores e sintetizadores.

Há a Música Minimalista que é um estilo que se desenvolveu na música contemporânea, caracterizado pela repetição de padrões musicais simples e pela ênfase na tonalidade. Compositores como Steve Reich e Philip Glass são notáveis nesse gênero.

A Música de Vanguarda inclui obras mais experimentais e de vanguarda, que desafiam as convenções tradicionais da música. Isso pode envolver a exploração de novas técnicas sonoras e a criação de peças que desafiam a compreensão convencional da música.

Artistas contemporâneos frequentemente incorporam influências musicais de todo o mundo em suas criações, criando uma fusão de estilos e culturas, a chamada World Music

A tecnologia desempenha um papel crucial na criação e na produção da música contemporânea. A gravação digital, a síntese de som, a produção de música por computador e a distribuição online revolucionaram a forma como a música é feita e ouvida.

É importante notar que a música contemporânea é altamente diversificada e pode ser apreciada em muitos níveis. Ela continua a evoluir à medida que novos estilos e técnicas são explorados por compositores e músicos em todo o mundo, refletindo as mudanças culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Como resultado, a música contemporânea oferece uma ampla gama de experiências musicais para todos os gostos e interesses.

A história da música é rica e diversificada, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ao longo dos séculos. Cada época e cultura contribuíram para o desenvolvimento da música, criando uma tapeçaria sonora única que continua a evoluir até aos dias de hoje.

## O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A música desempenha um papel fundamental na educação infantil e tem inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças. Ela é uma linguagem universal que permite que as crianças expressem emoções, explorem o mundo ao seu redor e desenvolvam habilidades importantes.

A musicalização estimula várias áreas do cérebro, contribui para o desenvolvimento da criança e facilita o aprendizado, por isso deve ser inserida na vida das crianças o mais cedo possível, através das cantigas de ninar, canções de rodas, parlendas e todo tipo de jogo musical que têm grande importância.

As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro- musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITTO, 1998, p.49)

Quanto mais cedo a música for inserida melhor será o desenvolvimento da criança, seja no seu cotidiano, ou na escola, a música sempre deve estar presente. A inclusão da música como uma exigência curricular nas escolas é uma abordagem que reconhece os benefícios educacionais e desenvolvimentais da música para as crianças. Essa prática é adotada por muitos sistemas de ensino em todo o mundo e pode ocorrer em vários níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio.

Passou a contar e ser exigência curricular no Brasil somente a partir da Lei 11.769/2008 que determina que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular na educação Básica, que vem com o objetivo de desenvolver, criatividade, sensibilidade e integração dos alunos.”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI traz alguns subsídios para a prática pedagógica na Educação Infantil, inserindo a música, neste contexto, já que nesta etapa é preciso estabelecer metas que visem à qualidade, e garanta o desenvolvimento integral da criança. Apresentando maneiras em que o professor instiga cada vez mais o aluno, e que a prática pedagógica seja repensada para que a aprendizagem se dê de uma maneira prazerosa e alegre.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS,1998) podemos encontrar a seguinte afirmação:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL, 1997, p.54).

A forma como a música é incorporada ao currículo varia de acordo com o sistema de ensino e as políticas educacionais de cada país ou região. Pode incluir aulas de música dedicadas, programas de banda e coro, oportunidades de aprendizado de instrumentos musicais, além de atividades interdisciplinares que integram a música a outras disciplinas, como matemática e literatura.

Contudo, a música envolve o cérebro de várias maneiras, estimulando áreas responsáveis pela memória, atenção, raciocínio espacial e habilidades matemáticas, além de desenvolver habilidades socioemocionais. Segundo Gardner (1994), a música é uma ferramenta de grande valia nos contextos educativos, “[...] a música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos do cérebro. Além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação”.

O uso da música como material didático pedagógico proporciona às crianças, um entrosamento com os demais e a ampliação das habilidades de linguagem: ouvir, falar, ler e escrever.

Por estes motivos a música deveria ser um privilégio de todos, e vista como um método facilitador para o desenvolvimento educacional. Os professores devem buscar este meio para motivar e aprofundar as crianças no processo do conhecimento e uso da música como linguagem.

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 117).

As atividades com música constroem em um ambiente tranquilo de observação, deve-se planejar atividades que envolvam música, seja no início ou final da aula, o importante é que sejam inseridas, pois vem com o papel de diminuir a tensão do ambiente, para ambas as partes, e assim criando um senso crítico.

A música tem que ser entendida como uma linguagem e não como uma forma de estratégia para canalizá-la. Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno. Isso vai ajudá-lo a ampliar seus sentidos, como a visão, o tato e principalmente, a audição. Nosso propósito com essas aulas não é o de formar músicos profissionais, mas como a música é cultura, ela vai despertar nessa pessoa também o senso crítico, fazendo com que esse indivíduo não aceite passivamente todo esse material cultural descartável (LAGINSKI, 2008).

Neste sentido, os professores devem acrescentar em suas aulas a música que se torna um instrumento poderoso para incentivar os circuitos do cérebro além de influenciar para um bom desenvolvimento da linguagem e comunicação, deve-se aproveitar desse espaço e oportunidade que a música concede promovendo bem-estar e o desenvolvimento do saber dos alunos, chamando sua atenção para o grande objetivo do aprender.

Apenas ao falar em música as crianças logo associam o movimento com a canção. Para o aprendizado ser eficiente é necessário ter em mãos sempre uma metodologia que seja adequada às diferentes situações, objetivos e público-alvo.

A música favorece o aprendizado das letras, na brincadeira com as palavras, nos ritmos e na melodia, uma estratégia eficaz e lúdica, propiciando o desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem, um componente fundamental da alfabetização. Cantar músicas que enfatizam os

sons das letras ou jogos musicais que exploram rimas e aliterações podem ajudar as crianças a entenderem como os sons da fala se relacionam com as letras, a repetição de palavras e padrões, ajudam a memorizar letras, palavras e frases, além de envolver e divertir, motivam nova e posteriores aprendizagens de leitura e escrita.

Inúmeros são os benefícios da musicalização nos contextos de educação tanto como campo de experiência e/ou conteúdo curricular como combinada com outras habilidades como contar, soletrar e identificar palavras, encorajando a criatividade e a imaginação nas crianças. No fazer musical as crianças podem inventar letras, criar coreografias e até mesmo inventar suas próprias canções.

De acordo com Brito (2003) o educador pode trabalhar a música, facilitando a aprendizagem, tornando o ensino mais agradável para a criança, fazendo com que a criança fixe assuntos com mais facilidade. A música pode ser considerada uma ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem das crianças, porém é importante lembrar que o objetivo da inserção dela durante as aulas, não é a de formar músicos, mas sim, de tê-la como auxiliadora da prática pedagógica, objetivando auxiliar na construção do conhecimento das crianças.

A música em muito coopera para aumentar a qualidade da relação professor e aluno deixando um ambiente agradável de se aprender e contribuir para o desenvolvimento do aprendiz. Estreitando laços, também, aproxima aquelas crianças que porventura tenham problemas em se relacionar com seus pares, muito tímidas, desfrutando do prazer que a música concede. Da mesma forma, afirma FARIA (2001) que a música sempre esteve presente na vida do ser humano ao longo da história e deve estar presente nos ambientes escolares, na intenção de despertar o desejo de criação e recreação.

## A CRIANÇA E A MÚSICA

Sons diversos, a música nos diferentes contextos, ruídos do próprio ambiente familiar fazem com que bebês e crianças iniciem o processo de musicalização de forma intuitiva, na observação e na escuta.

No período que vai até os três anos de idade, bebês e crianças pequenas absorvem refrões, palavras, gestos sonoros até a reprodução de melodias simples através de avanços cognitivos, motores e vocais (linguagem).

Sendo esta fase de grande aprendizado, vale destacar que bebês e crianças demonstram um grande interesse por modos de ação e produção musical. Eles se dão através de aspectos intuitivos e afetivos como, também, pela exploração de objetos sonoros.

Bebês e crianças integram a musicalidade nos diferentes momentos e nos diferentes contextos: no brincar, no bater e encostar objetos, no dançar, no cantarolar.

Dos quatro aos seis anos de idade, as crianças ensaiam suas primeiras canções e até composições usando de objetos e simples instrumentos musicais: chocalhos, tambores. Não só no fazer musical, mas, também no apreciar, no exercício de escutar variadas são as aprendizagens e estímulos proporcionados.

Neste período, o cérebro é estimulado de forma intensa e remete ao corpo reações e sinais de relaxamento, alegria, calma e nostalgia, podendo favorecer a capacidade de concentração e a resolução de problemas. Sendo assim, favorece a aquisição de conhecimentos e habilidades.

É nesta fase que os sistemas nervoso central e neuropsicomotor das crianças estão em plena formação, enquanto os estímulos sonoros contribuem para o aprimoramento das conexões cerebrais e para a percepção do mundo ao seu redor.

A linguagem musical é importante e deve ser inseridas nas práticas educativas na Educação Infantil, aparece nas recomendações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2019), inserida no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, tendo a música como conteúdo obrigatório desde a infância.

Assim, a música traz benefício ao desenvolvimento de bebês e crianças colaborando com a maturação cerebral e individual, dadas as oportunidades e experiências musicais vivenciadas. Deste modo, na Educação Infantil e o lúdico deve se fazer presente constantemente, já que, segundo Vygotsky (1989) a criança reproduz situações que são reelaboradas através de atividades lúdicas.

Lopez (2018) descreve em algumas palavras o processo de construção sonora e a forma pela qual interage e explora o seu meio:

Desde seus primeiros momentos, as crianças acompanham suas brincadeiras com uma constante produção sonora, não apenas ao emitirem sons, mas também ao andar, pular ou utilizar seus brinquedos como sibilos, chilros, ruídos mais ou menos harmônicos, ou transformando os objetos da vida cotidiana em instrumentos sonoros, martelando-os, sacudindo-os, arrastando uma cadeira ou fazendo água de uma torneira correr com potência diferente [...] (LOPEZ, 2018, p.80).

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RC-NEI,1998) as crianças são atraídas pela curiosidade por fontes sonoras sejam por instrumentos musicais ou pela manipulação de diferentes objetos. Neste fazer exploratório demonstram apreciar modos de ação e exploração dos sons que criam.

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BNCC, 2017, p. 154).

Música e brincadeira andam juntas, bebês e crianças cantam enquanto brincam, dançam e contam sobre seus mundos, criam e personificam movimentos atribuindo significados simbólicos às materialidades e às produções musicais.

A linguagem musical tem sido destacada como promotora de aprendizagens e desenvolvimento e o seu papel imprescindível na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Quando nos adentramos nos direitos de aprendizagens apresentados na Base Nacional Curricular Comum, o conviver, o brincar, explorar, participar, expressar, conhecer-se, percebemos que a musicalização é a área que mais contempla os direitos destacados.

A música causa efeitos sobre o fazer e o pensar do ser humano, sendo responsável direto pela maturação social e individual da criança. Neste campo, são aprendidas regras sociais, desenvolve-se a criatividade e a expressividade.

Dessa forma, cabe ao educador ter a sensibilidade e a consciência de perceber o momento em que a música possa ser inserida no decorrer das aulas, entrelaçada com o conteúdo apresentado, como uma atividade lúdica.

## **A MÚSICA: EXPERIÊNCIA ÚNICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A musicalização tem papel importante no desenvolvimento infantil. O trabalho educativo musical integra a melodia, o ritmo contribuindo para o desenvolvimento do sistema auditivo e na ampliação do repertório cultural.

Nos contextos escolares devem ser oportunizadas propostas de exploração e manuseio de objetos sonoros, jogos de imitação com gestos motores e a percepção dos efeitos sonoros. O som, o ritmo e a melodia são elementos que compõem a música e que despertam a expressão da criança, dos seus sentimentos, do compreender o outro, promovem, assim, aprendizagens afetivas e identitárias.

Compreender o fazer musical é considerá-lo como incentivador do potencial criativo de bebês e crianças, é a arte responsável por parte do desenvolvimento integral e não somente algo a mais das propostas educativas.

Dispomos de dispositivos legais e documentos oficiais que reafirmam a importância da música na Educação Infantil, estes: Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996); o

Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI,1998) e; a mais recente, a Base Nacional Curricular Nacional (BNCC, 2017); ainda, normatizações e currículos em nível estadual e municipal. Todos apontam para a construção de um planejamento de propostas pedagógicas nas instituições que reverberam em aprendizagens significativas e as suas concepções de infância.

Assim, o Referencial Curricular para a Educação Infantil pontua a respeito das práticas musicais nos contextos escolares:

Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical e a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidade do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerado como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósito alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender um propósito interdisciplinar (BRASIL, 1998, p.47).

Compreendemos, desta forma, que a música dentro dos contextos escolares é uma proposta de marcação de rotina, usada para organizar os tempos, horários, datas comemorativas e eventos das unidades escolares. Pensando em uma abordagem eficaz no trabalho educativo com a linguagem musical é urgente a formação e capacitação dos profissionais da educação, na perspectiva do reconhecimento da infância e seus saberes, na qualificação das propostas pedagógicas e na compreensão sobre o fazer e o apreciar musical.

Variadas são as possibilidades e propostas de musicalização na Educação Infantil. É dever dos docentes proporcionar a bebês e crianças situações ricas de experimentação, apreciação e exploração musical para que ampliem seus repertórios, usando a expressão criar e aprender.

## APRENDENDO A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização é um processo de construção de conhecimento e o seu principal objetivo é desenvolver o gosto musical de bebês e crianças, propiciando o desenvolvimento das habilidades de criação e raciocínio.

A brincadeira anda junto à música fornecendo nesta troca subsídios para o desenvolvimento da percepção auditiva, das praxias, da ludicidade, da memorização e da socialização.

Nos ambientes educacionais a música deve ser vivenciada através de uma educação prática reflexiva e crítica, onde bebês e crianças tenham acesso às melodias e aos ritmos, aprendam canções, brinquem com histórias e cirandas cantadas, explorem os sons do próprio corpo e, assim, desenvolvam o gosto pelo fazer musical.

A educação musical favorece a construção de laços afetivos entre professor e criança/aluno, traz segurança, acolhe e é neste momento que ocorrem as aprendizagens mais significativas.

É certo que muitas das práticas musicais se utilizam do repertório cultural brasileiro, contribuindo para o sentimento de pertencimento, reconhecimento e identidade. Variadas são as propostas musicais que garantem o acesso à cultura, tais como: rodas, cirandas, jogos rítmicos, dramatização, exploração de ob-

jetos sonoros e instrumentos musicais, há, ainda, parlendas, brincos, adivinhas, jogos lúdicos entre outros.

Cada uma destas propostas musicais favorece e contribui para o desenvolvimento de bebês e crianças, na construção de significados acerca de suas vivências e grupos sociais. Para além, do repertório cultural existente no território devem ser apresentados a multiplicidade de gêneros musicais das mais variadas regiões e culturas, com destaque às culturas africanas e indígenas que muito contribuíram para a formação e cultura do povo brasileiro.

Espaços organizados para a música na educação infantil, também, são essenciais para criar um ambiente propício ao desenvolvimento musical das crianças. Esses espaços devem ser planejados de forma atraente, acessível e estimulante, incentivando a exploração e a expressão musical das crianças. Podemos aqui elencar possibilidades para a criação de espaços e propostas musicais:

1. Espaço da música: Dedique uma área específica da sala de aula ou do espaço de educação infantil para atividades musicais. Isso pode ser uma área designada com tapetes ou almofadas onde as crianças possam se sentar em círculo para cantar ou tocar instrumentos.

2. Instrumentos musicais: Forneça uma variedade de instrumentos musicais adequados para crianças, como tambores, chocalhos, saxofones, flautas de brinquedo e pequenos teclados. Organize-os em prateleiras ou armários de fácil acesso para que as crianças possam escolher e explorar os instrumentos livremente.

3. Que som é esse: Crie um espaço onde as crianças possam ouvir música gravada. Um tocador de CD ou dispositivo de música digital pode ser usado para tocar diferentes estilos de música, incluindo música clássica, canções infantis, músicas do mundo e assim por diante.

4. Acervo musical: Tenha livros de histórias musicais e livros com partituras simples à disposição das crianças. Isso pode incentivar a leitura e a exploração visual da música.

5. Painel musical: Um quadro ou painel com notações musicais simples, como desenhos de notas musicais ou partituras, pode ser uma adição educativa ao espaço, ajudando as crianças a se familiarizar com os conceitos musicais básicos.

6. Para dançar: Reserve espaço para dança e movimento, onde as crianças possam expressar-se através da música por meio de movimentos corporais. Tapetes macios ou áreas com piso antiderrapante são ideais para isso.

7. Exploração de sons naturais: Crie oportunidades para as crianças explorarem sons naturais, como o som da chuva, vento ou pássaros. Isso pode ser feito por meio de janelas abertas para o exterior ou de recursos como chocalhos de chuva.

8. Arte e artesanato: Forneça materiais de arte e artesanato para permitir que as crianças criem instrumentos musicais simples, como tambores de latas vazias ou chocalhos de garrafas de plástico.

9. Apresentar: Crie um espaço onde as crianças possam realizar apresentações musicais para seus colegas ou para seus pais e responsáveis. Isso pode estimular a confiança e a expressão artística.

10. Campos de experiência: Integre a música com outras áreas de aprendizado, como matemática (através de noções rítmicas), linguagem (através de canções e histórias musicais) e ciências (explorando sons e acústica).

Os espaços devem garantir a acessibilidade e a liberdade para as crianças explorarem e experimentarem a música de forma criativa. Os educadores devem desempenhar um papel de apoio, incentivando a exploração e proporcionando orientação quando necessário, enquanto permitem que as crianças se divirtam e desenvolvam suas habilidades musicais de forma natural.

Diante de tantas possibilidades, os contextos escolares devem proporcionar o fazer musical na criação de espaços de produção, experimentação, composição e manipulação. Usando da musicalização os docentes favorecem o desenvolvimento físico e a aquisição de diferentes habilidades e competências nos seus alunos.

## A CRIANÇA E O FAZER MUSICAL

Ainda na vida intrauterina, o bebê inicia a sua relação com a música. Para ele a voz é o seu primeiro instrumento musical, meio usado para comunicar-se e explorar suas capacidades vocais acompanhadas por seu desenvolvimento motor, etapas que acompanham e favorecem o desenvolvimento cognitivo.

Ao avançar do desenvolvimento vai ampliando suas capacidades auditivas e sonoras na exploração das materialidades no experimentar de sons, ruídos e intensidade produzidos. Nesta exploração de materiais sonoros, Gainza (1988, p.109-110) descreve:



[...] por princípio todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceitos dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro.

Os bebês percebem a música de maneira diferente em comparação com adultos e crianças mais velhas, mas eles têm uma capacidade surpreendente de detectar e responder à música desde muito cedo em suas vidas. Possuem uma sensibilidade natural ao ritmo e à batida, podem sentir a pulsação e o padrão rítmico das músicas e muitas vezes reagem movendo-se, balançando e batendo as mãos ou os pés.

Bebês também são capazes de perceber melodias simples, demonstrando preferências por sons suaves e familiares, e essa preferência pode ser observada em sua expressão facial e em sua atenção.

Apresentam uma afinidade particular pela voz humana, especialmente a voz de seus cuidadores. Eles são sensíveis às variações de tom, entonação e expressão emocional na voz, tornando a música vocal especialmente atraente para eles, podendo evocar respostas emocionais.

Músicas suaves e calmas podem acalmá-los, enquanto músicas mais rápidas e alegres podem excitá-los. A música também pode ser usada para criar uma conexão emocional entre pais, educadores e bebês.

Vale destacar aqui que a exposição à música pode ser benéfica para o desenvolvimento da linguagem, músicas com letras claras e repetitivas podem ajudar a melhorar a compreensão auditiva e a capacidade de imitar sons e palavras. Cada

bebê é único, e suas preferências musicais podem variar em estilos musicais específicos ou músicas com determinadas características, enquanto outros podem ser mais sensíveis à intensidade sonora.

É importante notar que a resposta à música pode variar de bebê para bebê e de criança para criança, e não há uma fórmula única que se aplique a todos. Os professores podem observar as reações e preferências musicais de seus bebês e adaptar a escolha musical para criar experiências positivas e estimulantes. A música pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento sensorial e emocional de bebês e crianças, além de ser uma ferramenta valiosa para criar vínculos entre pais/cuidadores e seus filhos.

O acesso a diferentes materiais contribui para a descoberta do potencial sonoro e suas propriedades, aprimorando, ao mesmo tempo, as habilidades motoras, usando da criação e improvisação. A capacidade de explorar dá a bebês e crianças o poder de criação de repertórios próprios, no balbuciar, no cantar melodias, na invenção de melodias ou mesmo na produção criativa de ritmos, batidas.

## A ABORDAGEM COGNITIVA E A MÚSICA

Jean Piaget (1896-1980) biólogo e psicólogo, em sua teoria sobre o desenvolvimento infantil aponta que a criança se desenvolve a partir da elaboração das estruturas mentais, que se dá na medida que adquire novas aprendizagens.

A criança está em constante interação com o seu entorno, assim constrói e organiza o seu meio atribuindo-lhe significados. Da mesma forma, o aprendizado ocorre através da interação com o meio, na exploração dos materiais e dos sons presentes.

O espaço escolar é o ambiente mais adequado para este aprendizado pois no garantir o acesso às práticas musicais possibilitam o desenvolvimento integral de bebês e crianças nos seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicológicos.

Para além das oportunidades de conhecimento musical ofertado nas unidades educacionais se faz necessário reconhecer a bagagem cultural de bebês e crianças, valorizando-as e entendendo-as como parte importante necessária para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Brito (2003) a produção sonora das crianças corresponde a diferentes jogos, o sensorio motor, simbólico e os jogos com regras que se dão nas situações de exploração, expressão e construção de significados.

Podemos aqui citar Lev Vygotsky, psicólogo russo que fez contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Na teoria sociocultural, que enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano, acreditava que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com outros indivíduos mais experientes e por meio da mediação cultural. A musicalização, que envolve a introdução das crianças à música e ao desenvolvimento de habilidades musicais, pode ser vista à luz desses princípios.

Por meio da interação social as crianças frequentemente interagem com instrutores, colegas e até mesmo seus pais ou cuidadores ao aprender música. Essas interações sociais podem fornecer apoio e orientação necessários para o desenvolvimento musical.

Nas propostas musicais, professores atentos podem identificar a zona de desenvolvimento proximal de cada criança e oferecer atividades e desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento musical, fornecendo apoio quando necessário.

Sendo a música é uma forma de expressão cultural e uma linguagem universal que pode ser usada como uma ferramenta para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, da mesma forma que incorpora elementos lúdicos, como jogos musicais e atividades criativas, que podem ser altamente eficazes para envolver as crianças na exploração da música.

A musicalização pode ser vista como uma aplicação prática dos princípios postulados por Vygotsky, aproveitando a interação social, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação cultural para promover o envolvimento das crianças na música e no desenvolvimento de habilidades musicais.

Henri Wallon (1974) foi um importante psicólogo e pedagogo francês cujas teorias sobre o desenvolvimento infantil e a educação influenciaram a pedagogia e a psicologia educacional. Embora Wallon não tenha se concentrado especificamente na musicalização, suas ideias podem ser aplicadas ao contexto da educação musical. Ao enfatizar a importância do desenvolvimento integral da criança, que inclui aspectos cognitivos, afetivos e motores.

A musicalização pode ser vista como uma atividade que promove o desenvolvimento integral, pois envolve aspectos cognitivos (aprendizado de ritmo e notação musical), afetivos (expressão emocional através da música) e motores (tocar instrumentos musicais ou dançar).

Em seus estudos Wallon descreve várias fases do desenvolvimento infantil, incluindo a fase sensório-motora, a fase emocional e a fase do pensamento simbólico, as práticas musicais atendem às necessidades de desenvolvimento das crianças em diferentes fases, proporcionando atividades apropriadas para cada estágio.

Em suma, embora Henri Wallon não tenha abordado a musicalização de forma específica em suas teorias, suas ideias sobre o desenvolvimento infantil, emoções, interação social e aprendizagem ativa podem ser aplicadas ao contexto da educação musical. A musicalização pode ser vista como uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo-as em atividades musicais que abordam aspectos cognitivos, afetivos e motores do seu crescimento.

A Educação Infantil ao conceber a criança como protagonista de sua própria aprendizagem deve disponibilizar tempos e espaços para sua ação sobre o meio, de forma que possam explorar livremente, levantar hipóteses, questionar e interpretar diferentes situações e, assim elaborar estruturas mentais de acordo com suas experiências, conhecimentos prévios e maturação cognitiva e cerebral.

## MELODIAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS

A música desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, especialmente em idades muito jovens. Ela pode estimular a criatividade, melhorar a linguagem e a coordenação motora, e criar uma atmosfera alegre e educativa. Destacarei algumas músicas populares e apropriadas para bebês e crianças:

- "Cai, Cai Balão" - canção tradicional brasileira que é adorada por crianças de todas as idades.
- "Atirei o Pau no Gato" - música infantil brasileira clássica que costuma ser cantada em rodas de crianças.
- "A Barata Diz que Tem" - canção divertida, acervo cultural e folclórico, para cantar com as crianças.
- "Cabeça, Ombro, Joelho e Pé" - Uma música que ajuda as crianças a aprender partes do corpo de forma interativa.
- "A Canoa Virou" - Uma música que envolve movimentos e é ótima para cantar em grupo e desenvolver a percepção corporal.
- "Marcha Soldado" - canção que incentiva as crianças a marcharem e a se divertirem, desenvolve habilidades de movimento e marcha.
- "Peixe Vivo" - Uma música folclórica brasileira que conta a história de um peixe.
- "Aquarela" - música de Toquinho, músico brasileiro, que celebra a criatividade e a imaginação.
- "Ciranda, Cirandinha" - canção tradicional para ser cantada e brincada em grupos.

Além dessas músicas, muitos artistas e grupos musicais criam músicas especificamente destinadas a bebês e crianças pequenas.

A simplicidade e a repetição são frequentemente eficazes para as crianças pequenas. Cantar junto com elas, usar gestos e movimentos e proporcionar instrumentos musicais simples, como chovalhos e tambores de brinquedo, pode tornar a experiência musical ainda mais envolvente e educativa. Certifique-se de escolher músicas e atividades musicais apropriadas para a idade da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma arte histórica que atravessou os tempos, foi utilizada nas mais variadas áreas de conhecimento, retratando ideais, costumes, religião, sentimentos e cultura.

Para bebês e crianças a música é muito mais que expressão é a sua relação com o meio, é parte importante do seu desenvolvimento. Vimos nos marcos legais e currículos educacionais a importância dada às práticas musicais e o seu reconhecimento de aprendizagem fundamental da Primeira Infância.

Mesmo sendo tão reconhecida e pontuada nos currículos educacionais, há, ainda, um longo trajeto a seguir, no que diz respeito ao seu reconhecimento e a sua aplicabilidade nos contextos de Educação Infantil, a música deve ser reconhecida como prática de expressão única e inerente à infância.

Assim, reafirma Gainza (1982):

É de fundamental importância que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e colocá-la a serviço da educação, ou seja, do desenvolvimento integral do homem (GAINZA, 1982, p.17).

Trazer para o chão da escola práticas musicais ampliam olhares e reconhecimento de mundo por parte de bebês e crianças. Desta forma, quando a música é reconhecida e aplicada como prática promotora de aprendizagem, as propostas pedagógicas estimulam o brincar, interagir, explorar e aprender com o outro e sobre o outro, propiciando assim o desenvolvimento pleno de suas crianças.

A música vai muito além dos ritmos, ela envolve desafios motores, as sensações ao apreciar e o interagir com os pares e os movimentos, a expressão das emoções e sentimentos ao cantar ou dançar.

A música como parte integrante de diversas artes de nossa cultura, é uma excelente ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças pequenas, que a partir do conhecimento musical desenvolvem habilidades nos diferentes campos de experiência e linguagens.

A música como prática pedagógica criativa e crítica intensifica a aquisição de novos repertórios, como na linguagem, na criatividade, no raciocínio, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento e melhor comunicação das crianças nas interações.

O trabalho com música nas escolas desempenha um papel importante no desenvolvimento educacional e cultural de bebês e crianças, não apenas proporciona prazer e expressão artística, mas também oferece benefícios cognitivos, sociais e emocionais.

Os contextos de Educação Infantil devem estar abertos ao universo cultural e a todas as formas de expressão, de modo que possa contribuir para uma educação baseada em princípios de qualidade, respeito e equidade.

## REFERÊNCIAS

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria, UFSM, v. 28, n. 2, 2003. p. 32.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001
- BRITO, Teca Alencar. Música na educação infantil/ Teca Alencar de Brito; [fotos Michele Mifano]. – São Paulo: Peirópolis, 2003.
- COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. Marxismo e educação musical: primeiras aproximações. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2011.
- FONTEERRADA, Marisa. T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: 2 ed. Unesp, 2008.
- GAINZA, V. H. de. Estudos de psicopedagogia musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988/1982.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frame of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.
- LAGINSKI, F. A importância da música na educação. Disponível em:<http://www.parana-online.com.br/editora/almanaque/news/320514/>. Acessado em: 18 de novembro de 2011.
- LÓPEZ, Maria E. Um mundo aberto: cultura e primeira infância. I ed. São Paulo: Instituto Emília, 2018.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1997.
- MARTINS, R. P. L. Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. *Revista Arte-Online*, v.3, mar./ago.2000.
- OLIVEIRA, MARTINS, R.P.L contribuição de música nos desenvolvimentos das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de um caso. 2004.
- SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 1, 2000.
- ROSE, N.S.S. Educação musical para pré-escola. São Paulo: Ática 1990.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- WEIGEL, A. M. G. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



## Cristiano Fontoura Corralles

Graduada em Engenharia Civil pela Universidade União da Campanha - URCAMP (2020).

# A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO

**RESUMO:** O presente artigo trata-se de um estudo sobre a educação como forma de ressocialização prisional. Por meio de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se busca informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está a busca de maiores informações sobre o tema. O detento ao ingressar no sistema prisional, deve ter todos os seus direitos assegurados através da legislação assegurados, entre os direitos destaca-se no presente trabalho o da educação, no entanto poucos sistemas prisionais a disponibilizam para os apenados, através da educação os mesmos podem ter novamente a perspectiva de uma vida melhor reduzindo assim os índices de incidência.

**Palavras-chave:** Educação; Ressocialização; Sistema Prisional.

## INTRODUÇÃO

**C**ada indivíduo que ingressa no sistema prisional traz consigo experiências de vida anteriores à prisão, e quase todos estarão soltos, voltando a conviver em sociedade um dia.

É preciso que se beneficiem do tempo em que passaram na prisão, as experiências devem ser vinculadas àquilo que provavelmente acontecerá após a sua soltura.

É importante oferecer educação profissionalizante aos detentos, que objetiva formar um cidadão para ingressar em uma sociedade justa, capaz de proporcionar ao sentenciado a oportunidade de rever seus atos.

A educação é de suma importância na recuperação, muitos detentos possuem baixos padrões de escolaridade.

Uma parcela significativa não domina as competências básicas de escrita e leitura, esse baixo nível de escolaridade provavelmente afetou suas vidas.

E, pode ter contribuído para que cometessem delitos, devido a isso os programas e projetos de educação nos presídios são importantes para desenvolver nos encarcerados seu senso de autovalorização.

Programas e projetos educacionais precisam ser desenvolvidos dentro das prisões para que se trabalhe a conscientização dos educandos ajudando no desenvolvimento de seu senso de autovalorização.

Pois um indivíduo que nasceu na miséria e por consequência não teve acesso a uma educação satisfatória ou a de nenhum tipo, não pode agir com discernimento em seus atos.



## A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO

Atualmente o sistema prisional brasileiro vive em um estado de caos, onde ocorrem frequentes rebeliões e fugas dos detentos.

Como uma forma de protesto às condições desumanas às quais os mesmos são submetidos, sem que tenham as mínimas condições de higiene, ausência de assistência médica e falta de segurança.

A Lei de Execução Penal (LEP), assegura todos os direitos aos detentos sentenciados de acordo com as penas que lhes foram impostas.

No entanto, à realidade assistida atualmente é de amontoados de pessoas trancafiadas nas unidades prisionais.

Locais que não oferecem as condições mínimas para ressocialização, perante a falta de responsabilidade e compromisso na execução dos projetos sociais.

É imprescindível destacar que no conceito de pena cruel, expressamente proibido pela Constituição Federal em respeito à humanidade das penas, sem dúvida alguma se encaixa a pena privativa de liberdade cumprida em condições de superlotação, sem o mínimo de higiene, salubridade, segurança ou qualquer dos requisitos mínimos de sobrevivência digna. Os cárceres nessas condições, extremamente comuns no Brasil, com sua existência indubitavelmente desrespeitam a Constituição e põe por terra o princípio da humanidade das penas (NUCCI, 2007, p. 400).

Pode-se perceber que uma parcela mínima dos detentos possui acesso tanto a atividades educativas quanto laborais, boa parte da população carcerária é de indivíduos que não concluíram o ensino fundamental.

Não possuem instrução educacional as quais deveriam ter, sendo assim o Estado deve preocupar-se com a educação de toda a população, pois esta é uma das principais maneiras de reduzir o número de pessoas envolvidas no mundo do crime.

Cabe ao Estado o dever de oportunizar ao detento o acesso à educação, pois somente assim o mesmo poderá concluir seus estudos ou até mesmo adquirir uma profissão.

O que é de suma importância quanto ao seu processo de ressocialização, reduzindo assim o percentual de reincidências.

Todas as pessoas, inclusive aquelas que estão privadas de liberdade possuem direito à educação, a educação em ambientes prisionais pode ser denominada como educação carcerária.

diversas normas e tratados internacionais foram elaborados a fim de regulamentar e estabelecer os direitos educativos dos indivíduos encarcerados.

Qualquer pessoa não importando sua idade nem tampouco seu status jurídico, tem o direito de receber educação, desde que careça qualitativa ou quantitativamente desta, devendo o Estado garantir e prover a educação aos presos e internados se não o tiver feito favoravelmente no lar e na escola (MIRABETE, 2007, p. 874).

As escolas prisionais necessitam seguir o mesmo modelo das que estão fora do âmbito prisional, no entanto essa é uma tarefa difícil, pois as unidades prisionais possuem métodos e regras de correção próprios.

Assim, como a falta de estrutura devido a superlotação e das condições degradantes desses estabelecimentos.

A educação nas unidades prisionais, em conjunto com as demais práticas sociais, visam promover melhorias na qualidade de vida daqueles que ali estão privados de liberdade, promover redes afetivas e permitir a reconquista da cidadania.

O nível educacional das pessoas privadas de liberdade são normalmente baixos, o que acaba reduzindo seus atrativos para o mercado de trabalho.

Sendo assim nota-se a necessidade de programas educacionais que podem ser um caminho importante para preparar os detentos para um retorno bem sucedido ao convívio social.

Não há como falar da situação do egresso, sem deixar de focalizar a vulnerabilidade deste, pois atualmente, a reinserção completa do cidadão encarcerado na sociedade não passa de mera utopia, uma vez que somos seres dotados de memória e que, como seres humanos sensíveis a mínimos estímulos, sejam eles, negativos ou positivos, respondemos rapidamente e estes, sendo o encarceramento um estímulo totalmente negativo ao cérebro de qualquer pessoa que venha a passar por tal experiência (TOIGO, 2006, p.5).

A educação é um direito o qual está assegurado através da Constituição Federal, porém quando trata-se da população encarcerada esse direito parece não possuir o mesmo grau de reconhecimento.

Fato é que as camadas mais pobres da população já são provada de diversos direitos entre eles, de uma educação de qualidade, tal realidade se torna mais contundente quando se trata de pessoas condenadas pelo sistema de justiça penal.

Em diversas instituições penais brasileiras, é inexistente, insuficiente ou precária a oferta de serviços educacionais.

O que junto a regimes legais e disciplinares não incentivam ou até mesmo inviabilizam o engajamento de indivíduos presos em processos educacionais.

O sistema penitenciário precisa de uma educação que preocupa-se em desenvolver a capacidade criadora e crítica de educar, sendo capaz de alertá-lo para possibilidades de escolha.

No entanto isso somente será possível através de uma ação conscientizadora que seja capaz de instrumentalizar o educando a fim de que ele firme um compromisso de mudança com sua história no mundo.

A realidade brasileira aponta situações calamitosas nas penitenciárias, com cadeias e presídios superlotados, muitos em situações degradantes, afetando toda a sociedade, que recebe os indivíduos que saem desses locais em condições iguais quando lá entraram, ou até piores. Portanto, deve-se refletir sobre os direitos de todo cidadão. Mesmo aquele que tenha cometido algum delito deve ter um tratamento digno e respeitoso. Assim, cresce a importância de implementação de políticas que promovam, de forma efetiva, a recuperação do detento para um convívio social adequado, baseando-se no ordenamento jurídico, por meio da Lei de Execução Penal, abrangendo dois eixos: punição e ressocialização (LUBIANA, 2014, p. 21).

O aumento da criminalidade no Brasil nos últimos anos vem revelando uma triste consequência, quanto a falta de políticas públicas, descaso e abandono na educação bem como, na formação do jovem.

O desrespeito do Estado quanto a formação educacional, cidadã, negligência e omissão do combate à criminalidade, que acabam por contribuir na proliferação da miséria social.

Os presidiários são considerados pessoas indesejáveis pela sociedade, no entanto conforme a LEP os detentos possuem o direito de estudar, concluir seus estudos ou até mesmo fazer um curso superior dentro da penitenciária.

Através dessa lei os detentos estão sendo vistos como seres humanos, habitantes da sociedade, pois estão tendo o direito à educação e a chance de ter uma vida melhor quando dali saírem.

Dentre algumas orientações, a Resolução N° 03/2009 prevê:

Art. 2º - As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino. Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve: I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos; II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil; III – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais; IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham

nos estabelecimentos penais; e V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas. [...] Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho. § 1º Recomenda-se que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Diversos fatores levam o detento a procurar por educação dentro das unidades prisionais, como redução da pena, passar o tempo, ter acesso a outros pavilhões e aqueles que realmente possuem o intuito de aprender e assim mudar sua vida.

O detento carregará o estigma no decorrer da sua vida devido a sua passagem pelo sistema prisional, fardo esse que o impedirá muitas vezes de ser reinserido em sociedade assim como ser incluído no mundo do trabalho.

A sociedade lhes fecha as portas devido ao medo, no entanto acabam por contribuir para que continuem inertes ou retornem às práticas criminosas, tendo em vista que sem educação é trabalho torna-se difícil manter-se socialmente de maneira honesta.

A prisão brasileira em si não mostra-se suficiente para proporcionar a reintegração social do detento, bem como não promove a redução do cenário de violência e sensação de insegurança da população, tal problema não ocorre somente dentro dos presídios.

Como também na sociedade, pois as atuais situações em que encontram-se o cárcere passa a ser uma escola do crime, devolvendo o detento ao convívio social muitas vezes piores do que quando ali ingressaram.

Todos os ex-detentos, ao sair da prisão, se deparam com a difícil tarefa de se inserir no contexto fora da prisão, momento em que mais enfrentarão a manifestação de preconceitos, que lhes impõe barreiras quase que intransponíveis. O estigma de ex-presidiário acompanha o indivíduo que cumpre pena privativa de liberdade para sempre. Com o término legal da pena, está terminado o processo, mas a pena, o sofrimento e o castigo, não, porque a sociedade fixa cada um no passado. Roubou, poderá roubar ainda. A pena, se não mesmo sempre, nove vezes em dez não termina nunca (CARNELUTTI, 1995, p. 77).

São inúmeros os obstáculos que a educação gera nas prisões, onde o principal é aproveitar as possibilidades de proporcionar uma educação.

É a opinião pública, que desconhece a real situação dos detentos e mostra-se indiferente a ela, nessa esfera a principal responsabilidade recai sobre o Estado mediante suas políticas de educação pública.

Cresce a cada dia a violência no Brasil o que vem criando muitas discussões em torno das medidas e providências que devem ser tomadas para enfrentar e melhorar o sentimento de segurança por parte da sociedade.

Porém a opinião que se sobressai é a de repressão no combate ao crime, endurecimento das penas e construção de presídios de segurança máxima, a sociedade mostra-se afligida pelo medo e protesta pelo afastamento à convivência social dos autores da violência.

As pessoas desejam o encarceramento desses indivíduos, no entanto esquecem que após o cumprimento da pena esse indivíduo voltará à sociedade.

Apenas o encarceramento, que antes era visto como resposta mais incisiva e esperada para atender o clamor social pela punição dos delitos, passou a ser observado com pessimismo e criticado fortemente, diante da persistência de crises que abrangiam, principalmente, o objetivo ressocializador da pena privativa de liberdade diante da impossibilidade absoluta ou relativa de se obter algum efeito positivo sobre o apenado (BACCARINI, 2012).

Muitos detentos compreendem que o encarceramento possui uma finalidade que vai além do castigo, então aceitam e aprovam o aspecto reformador do encarceramento.

Em especial, a educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego, porém outros ao contrário rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo o qual os quer alienados.

Todos os atuantes nessas unidades, pessoal dirigente, operacional e técnico são educadores e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição, pois todos os esforços e recursos precisam convergir.

Para o trabalho educativo, todas as unidades devem possuir um Projeto Político-Institucional a fim de orientar as ações, definir recursos e viabilizar uma

atuação consistente e consciente com o plano individual de trabalho interno.

Os presos são seres humanos e por tal fato, os servidores penitenciários não devem perder de vista este conceito. Eles não podem impor sanções cruéis e nem tão pouco punições adicionais às pessoas presas, tratando-as como se fossem seres inferiores, que não possuem dignidade e que perderam o direito de serem respeitados (COYLE apud CRAIDY, 2010).

É necessário que as políticas de ressocialização visem não somente a melhoria para o alcance de uma prisão mais humanitária mas sim que proporcione ao detento durante todo o processo o resgate de sua tão almejada liberdade (intelectual, pessoal e profissional que o possibilite ultrapassar as limitações que lhes são impostas pelos muros do cárcere oferecendo-lhe a liberdade de redescobrir caminhos novos para sua reintegração junto à sociedade.

É preciso que a sociedade se mostre mais participativa no que diz respeito ao processo de constituição e reivindicação da efetivação das políticas de ressocialização para os detentos.

Pois a criminalidade não se refere a um problema apenas do Estado, mas reflete também em toda a sociedade, ao adotar condutas e políticas saneadoras que atenuem os índices de criminalidade e reincidências.

Se a sociedade fosse mais participativa no processo de constituição e na reivindicação da efetivação das políticas de ressocialização para os detentos, o retrato da sociedade seria mais civilizado e humano.

Isso porque a criminalidade não se refere a um problema somente do Estado, mas também reflete em toda a sociedade.

Ao adotar condutas e políticas saneadoras para atenuar os índices de criminalidade e reincidência ao crime de indivíduos que estão em cumprimento de pena.

O que ocorre atualmente é que o direito à educação de homens e mulheres com restrição de liberdade vem sendo negado pelos governantes e responsáveis e, até mesmo, pela própria sociedade como mais uma forma de punição, sendo que tal punição, já está sendo cumprida quando a Justiça devidamente investida de autoridade assim o determinou (JULIÃO, 2006, p. 6).

Atualmente existe a proposta de inúmeros programas, os quais tratam sobre a oferta do ensino no âmbito da assistência à educação no sistema penitenciário.

No entanto, tais programas não atingiram ainda maturidade suficiente para sair da formalidade para sua efetiva aplicação dentro das prisões, devido a problemas que impedem tal crescimento, como o descaso no apoio governamental, falta de institucionalização, dentre outros.

A educação é direito de todos, não somente para a reintegração, embora isso seja muito importante, porém mesmo que a reintegração seja impossível, a educação continua sendo um direito.

A educação não deve ser instrumentalizada unicamente para um papel social ou do tipo político, ela pode ser uma solução se for uma educação ao longo da vida.

Para muitos detentos é a primeira oportunidade de compreender sua história e de tratar de desenvolver seu próprio projeto de vida.

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (CLAUDE apud SANTANA; AMARAL, 2017, p. 4).

No cárcere existe uma enorme dificuldade no que se refere à educação, pois há a carência de recursos e materiais e não existe de forma precisa o incentivo do governo e da sociedade para que o detento adquira conhecimentos úteis a sua vida.

O conhecimento que por sua vez, são importantes pois neste momento esses cidadãos não estarão ociosos e terão a oportunidade de aprender.

É um desafio gigantesco reinserir na sociedade alguém que foi excluído desde sempre sendo invisível aos olhos do Estado, que o notou somente quando infringiu a lei.

Porém, deve ser reconhecido que há a possibilidade da reinserção ao convívio social mediante o desenvolvimento de políticas públicas que sejam favoráveis à reinserção.

Através da promoção de oportunidades de forma a se sentirem como parte da sociedade e também conscientes de que poderão obter sucesso através da educação e do trabalho.

A educação precisa entrar na vida dos apenados com o objetivo de construir uma nova trajetória direcionada a uma essência sem vícios, cheia de amor próprio neutralizando sua periculosidade e evitando uma possível reincidência.

No caso de presos e presas, esta educação é decisiva na restauração da autoestima e na sua reintegração na sociedade, por meio da potencialização da capacidade do sujeito em superar psicológica e socialmente as adversidades e converter-se em sujeito de sua própria história (DUARTE; TELES, 2008, p. 32).

Educar essas pessoas traz esperança para que possam ter uma vida normal quando estiverem em liberdade, pois no momento em que entram nos presídios suas vidas assumem uma nova condição.

O estado psicológico e emocional faz com que o sujeito sinta-se inferiorizado devido a exclusão e por consequência não reconheça na educação a possibilidade de mudar sua vida.

### **Procedimentos Metodológicos**

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma análise qualitativa descritiva e bibliográfica, visando assuntos fundamentais ligados ao tema estudado, além de doutrinas e artigos publicados na internet.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade da pena já não é mais entendida como retribuição de culpa, mas sim como instrumento de ressocialização do condenado, cumprindo que o mesmo será submetido a tratamento após o estudo de sua personalidade.

É necessário nos presídios ações que possam favorecer o clima de ressocialização.

Visando o desenvolvimento integral do detento e sua família, pois é o que eleva o detento a buscar a cada dia caminhos para sua liberdade reintegrando-se à sociedade.

O sistema penitenciário precisa de uma educação que preocupa-se prioritariamente em desenvolver a capacidade criadora e crítica do educando, as quais podem alertá-lo para as possibilidades de escolhas e sua importância.

No entanto, isso só será possível através de uma ação conscientizadora capaz de direcionar o educando para que ele firme um compromisso de mudança em sua vida.

## REFERÊNCIAS

BACCARINI, S., S. O. S. O Sistema Prisional e a Ressocialização. Saberes Interdisciplinares - São João Del-Rei, MG, Nº 10, P. 49-72 - Jul./Dez. 2012. Disponível em: <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/download/125/129>. Acesso em: 01 Dezembro 2023.

BRASIL. Resolução Nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download & alia](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias). Acesso em: 02 Dezembro 2023.

CARNELUTTI, F. As Misérias do Processo Penal. São Paulo: CONAN, 1995.

CRAIDY, Carmem Maria (Org.). Educação em prisões entre as grandes. São Carlos: EDUFSCar, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Eja e educação prisional. Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. Salto para o Futuro. Ministério da Educação. 2006

LUBIANA, Dalila. Liberdade atrás das grades: pedagogia social, política pública e cultura de paz. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. Execução penal. São Paulo: Atlas, 2007.

NUCCI, Guilherme de Souza. Leis Penais e Processuais Penais Comentadas. 2ª ed. São Paulo: RT, 2007.

SANTANA, Maria Silvia Rosa; AMARAL, Fernanda Castanheira. Educação no sistema prisional brasileiro: origem, conceito e legalidade. Jus Navigandi, 2017.

TOIGO, Renato Ramos. Frente à Realidade do Sistema Penitenciário Brasileiro Atual, o cidadão Encarce-rado é Passível de Ressocialização? Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/textos/x/16/80/1680/>. Acesso em: 03 Dezembro 2023.





## DEJANIRA DE SOUZA MARTINS

Graduada em pedagogia pela Faculdade Sumaré (conclusão em 2014); Graduação em Letras / Português pela Universidade Nove de Julho (conclusão em 2019); Pós graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (conclusão em 2023) Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo; Cursos de extensão em: Comunicação e alfabetização no autismo; Docência e mediação pedagógica; Diversidades na aprendizagem; Políticas públicas em Educação



## EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

**RESUMO:** O artigo sobre a efetividade das políticas públicas na educação concentra-se na análise das estratégias e ações governamentais voltadas para o setor educacional. O objetivo primordial é examinar como essas políticas são concebidas e implementadas para atender às diversas demandas de uma população que frequentemente apresenta questionamentos e desafios relacionados a serviços essenciais e fundamentais no campo da educação. Além disso, a pesquisa busca compreender como essas políticas são orientadas na direção de promover mudanças significativas nos sistemas educacionais, reconhecendo que a eficácia dessas ações muitas vezes enfrenta obstáculos e desigualdades. A preocupação com os direitos educacionais em segmentos mais vulneráveis da população suscita questões cruciais que exigem investigações detalhadas sobre sua efetividade. Portanto, a pesquisa adota uma abordagem bibliográfica e teórica, que fornece uma base sólida para a análise e aprofundamento da temática. A utilização de materiais e recursos de pesquisa, juntamente com a exploração de estudos de autores renomados, permite uma compreensão mais aprofundada desse cenário educacional.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Educação; Efetividade; Responsabilidades.

## INTRODUÇÃO

O trabalho se concentra em identificar as Políticas Públicas na área de educação, um setor que se baseia em diretrizes e documentos que abordam um ambiente de atendimento com princípios democráticos.

Nesse contexto, surge uma preocupação legítima com a efetividade das Políticas Públicas nesse campo específico. O objetivo é garantir que os atendimentos educacionais sejam abrangentes o suficiente para atender às diversas necessidades de uma população diversificada, com demandas que requerem uma organização centrada na alocação de recursos e suporte para tais atendimentos.

É importante destacar que as Políticas Públicas atendem a uma parcela da população que enfrenta situações de vulnerabilidade, mas que precisa ter assegurados seus direitos em relação às suas preocupações e necessidades, que devem ser atendidas em um ambiente que já é marcado por desafios e dificuldades variadas.

O setor educacional abrange uma ampla gama de serviços, o que torna a pesquisa crucial para compreender como essa efetividade é alcançada em meio a uma sociedade que sofre os impactos da desigualdade social e que muitas vezes se sente excluída de seus direitos.

São diversas as realidades em que a efetividade das Políticas Públicas é discutida, mas, ao focalizarmos os setores educacionais, surgem questões pertinentes ao atendimento de uma população que depende de serviços essenciais para sua educação e desenvolvimento.

O desafio recai sobre como o governo pode garantir que esses serviços atendam adequadamente às necessidades da população, considerando a diversidade de demandas.

Muitas vezes, os serviços educacionais oferecidos não atendem às expectativas, levando a população a considerar o serviço público como desvalorizado e carente das medidas adequadas de assistência.

Portanto, é essencial examinar como o governo se organiza para responder a essas questões em um setor de alta demanda, onde se detectam irregularidades que afetam o resultado das políticas governamentais.

Nesse contexto, a necessidade de uma análise aprofundada das políticas públicas na educação se torna ainda mais evidente.

A sociedade, em sua diversidade, demanda um sistema educacional que não apenas forneça igualdade de acesso, mas que também assegure a qualidade e a equidade no ensino.

Para isso, é imperativo que o governo não apenas implemente políticas, mas também as acompanhe com estratégias de coordenação eficazes entre os diversos órgãos e setores envolvidos na educação.

A falta de coordenação e parcerias bem estabelecidas pode resultar em lacunas e ineficiências na execução das políticas, tornando essencial um esforço conjunto para superar os desafios existentes.

Além disso, a transparência é um elemento-chave na efetividade das políticas públicas na educação. A sociedade precisa ter acesso a informações claras sobre como as políticas estão sendo implementadas, onde os recursos estão sendo alocados e quais resultados estão sendo alcançados.

Isso não apenas permite uma avaliação mais precisa das políticas, mas também promove a responsabilidade e a participação ativa da sociedade na formulação e monitoramento das políticas educacionais. Portanto, é crucial que o governo adote práticas transparentes e preste contas à população, fortalecendo a confiança na eficácia das políticas públicas na área da educação.

Portanto, abordar as Políticas Públicas na área de educação é confrontar uma das questões cruciais em uma sociedade que enfrenta inúmeros obstáculos em sua jornada rumo ao desenvolvimento, mas que exige uma atenção mais cuidadosa, uma vez que lida com questões de vida e dignidade que requerem respostas imediatas.

Em resumo, as etapas a seguir visam esclarecer o setor educacional e examinar como as Políticas Públicas podem ser eficazes, apesar dos desafios que se apresentam. Os aportes teóricos fornecerão suporte à pesquisa, permitindo uma análise mais precisa da temática escolhida.

## POLÍTICAS PÚBLICAS

Dar respaldo, ou colocar em ponto de discussão a Política Pública é estar com uma proposta de compreender em como o governo tem se organizado e quais as suas medidas ativas para atuar com um cenário preocupante da sociedade.

Com situações de precariedade da população. Sendo assim, visando se essas ações são efetivas em atender a uma diversidade de problemáticas que uma maioria expressiva da sociedade passa,

O comprometimento dos governos com a resolução dos problemas de políticas públicas predominantes que muitos países enfrentam, como a corrupção, a degradação ambiental e a pobreza, muitas vezes é admiravelmente forte. No entanto, a conversão de tal compromisso em conquistas mensuráveis requer o desenvolvimento de um conjunto de opções de políticas que possam atender a três condições ao mesmo tempo: elas devem ser politicamente aceitáveis, administrativamente viáveis e tecnicamente sólidas. Infelizmente, a persistência (ou agravamento) de problemas em muitos países sugere que a capacidade dos processos de políticas públicas existentes para gerar tais opções não é dada como certa [...] (WU *et al*, 2014, p.52).

Como citado, temos uma busca por ações assertivas, com o governo visando suas Políticas Públicas para atender os cenários preocupantes da sociedade que precisam de suporte respaldados em iniciativas eficientes em busca das resoluções de seus problemas e entaves como apresentado no supracitado.

Assim, em uma realidade que os agravos são constantes o alarmante do governo é em como pode atuar levando respostas a tantos problemas e em situações como no setor de saúde precisam de respostas mais emergenciais.

Portanto, se tem que as Políticas Públicas possuem como definição sua formulação advinda do governo, seu principal agente administrativo, ou o seu produtor. As diferentes manifestações desse termo podem ser compreendidas com a compreensão dos autores em destaque Smith e Larimer (2009, p.4) que descrevem que:

Não há definição de políticas públicas precisa e universal [...]. Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas” é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido”.

As necessidades de uma população ou sociedade são inúmeras em questão de se ter uma grande diferença relacionada a finanças, que é uma questão primordial para que se se tenha um padrão de vida mais igualitário, com equidade de direitos.

“A criação de políticas públicas é impulsionada por crises, em que os formuladores de políticas devem agir como bombeiros, enquanto as políticas para evitar crises em primeiro lugar são subvalorizadas” (Wu *et al*, 2014, p.14).

Assim, podemos compreender que as políticas públicas são particularmente o que o governo define fazer, ou até mesmo não opta em estar realizando, que pode afetar de forma direta o papel do gestor nesta questão administrativa.

Temos o Estado um dos grandes influentes no aspecto das políticas públicas, Arretche (2003, p.2) nessa linha de pensamento aponta que:

Há poucas dúvidas quanto ao objeto de análise da subdisciplina de políticas públicas. A análise do “Estado em ação”, tem como objeto específico o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica.

O Estado tem o seu papel fundamental na estipulação dessas políticas públicas, o que ressalta-se a necessidade de um olhar mais preciso para que sejam tomadas ações para que essas sejam realizadas, as buscas de soluções para a sociedade garantido a execução das propostas das Políticas Públicas que precisem ser feitas e executadas com a devida seriedade que esse segmento precisa.

A saúde sempre foi tema em destaque em qualquer sociedade e em qualquer período. Atualmente, as discussões têm tomado novas dimensões, já que vivemos em uma sociedade complexa, num mundo globalizado, na era da inclusão universal. A era dos direitos não coincide com o acesso a estes direitos; por isso, os mais diversos sistemas sociais devem constantemente responder a demandas de complexidade crescente. O sistema do direito, que por muito tempo ficou distante do sistema de saúde, passa a ter uma função importante na efetivação do direito fundamental à saúde. Assim, o direito, como afirma Resta, não pode mais estar ligado aos confins do próprio estado, mas precisa ultrapassar os limites geográficos e políticos para que efetivamente tenhamos uma dimensão fraterna no convívio social (VIAL, 2013, p. 4521).

Se tornando como uma área de conhecimento as políticas públicas levam para os gestores uma proposta de estar em análises e pesquisas em compreensão a propostas do governo em busca de avanços e mudanças para a sociedade

que tem demandas precárias em quesitos sociais básicos, em que é preciso ou fundamental que o Estado se posicione. Costa (2009,p.5) pauta sobre a necessidade da Reforma do Estado que,

Contempla transformações que se dão nas suas relações com a sociedade, na configuração de seu aparelho e das suas práticas de gestão. Ela tem, assim, pelo menos quatro dimensões importantes: a cidadania, a democracia, a governabilidade e a governança (COSTA, 2009, p.5).

A busca de respostas por políticas públicas são diante de ações que resultem em resultados favoráveis.

O posicionamento do Estado é buscado na produção de respostas que vão frente às demandas recorrentes da sociedade, o qual estabelece responsabilidades para que essas políticas sejam efetivadas conforme a sua análise e consideração de prioridade e necessidade.

Quando a sociedade se encontra em um cenário em que suas demandas não são atendidas esse se sente violado, portanto, temos que:

Certo é que, em tese, não necessita da via judicial para o acesso à saúde, mas quando as políticas públicas não se fazem capazes de concretizar os direitos fundamentais, a única via que resta para o cidadão é a judicial. Logo, o judiciário fica autorizado a utilizar da hermenêutica para conferir um estado de bem-estar e mais dignidade ao cidadão. Isso é que se percebe quando do chamamento do constitucionalismo fraterno. Nesse ponto resta claro a contribuição do Direito Fraterno ao direito à saúde e ainda mais, a necessidade presente de seu uso contínuo não apenas pelo Judiciário, mas pelo Poder Público no ato de implementação de políticas públicas que levam em consideração a realização do bem-estar de todos (FRADE, 2013, p. 45-46).

As grandes mudanças que a sociedade enfrenta com o passar do tempo deixa claro que é preciso que sejam repensadas sobre as formas das políticas públicas pelo Estado, sendo de forma hodierna uma necessidade primordial de ser destaca é apontada em pesquisas sobre a temática, buscando respostas que atendam as necessidade populacionais, mas que ainda é um desafio de se ter respostas mais concretas, principalmente quando se trata de aspectos que tenham cunhos políticos,

O crescente interesse por essa temática está diretamente relacionado às mudanças recentes da sociedade brasileira. O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo. Paradoxalmente, essas novas questões da agenda política brasileira constituem também um problema para o desenvolvimento da agenda de pesquisa em políticas públicas (SOUZA, 2007, p.70).

A sociedade passa por momentos em que as suas demandas apresentam destaque ao governo, mas como pode ser visto com o supracitado, em momento de politicagem se ter um maior respaldo, mas acabam se perdendo com o tempo e sendo desconsideradas as iniciativas precisas, buscando-se culpados e não se chegando a nenhuma resposta.

À exceção da área de previdência, nas demais áreas da política social — educação fundamental, assistência social, saúde, saneamento e habitação popular — estão sendo implantados programas de descentralização que vêm transferindo, paulatinamente, um conjunto significativo de atribuições de gestão para os níveis estadual e municipal de governo (ARRETCHE, 1990, p.1).

Conforme supracitado podemos compreender que as políticas que são estipuladas para a resolução do governo são pontos que são de extrema prioridade para a sociedade, sendo necessário que sejam elencados meios para que de modo efetivo essas políticas sejam executadas.

Tornando-se importante que responsabilidades sejam destinadas a autoridades e responsáveis que consigam priorizar as necessidades da sociedade. Portanto temos a compreensão de que o governo tem a necessidade de estar frente a decisões integradas, onde a capacidade política se formaliza.

A implementação de políticas públicas fica esclarecida e com o apoio necessário para que essas sejam efetuadas e implementadas quando se tem responsáveis nessa proposta buscando respostas a problemas pertinentes em uma sociedade que busca apoio em questões de saúde que são necessárias.

O apoio político que um governo possui na sociedade é um fator determinante da capacidade de um gestor público de desenvolver processos e objetivos integrados de políticas públicas. O apoio político é vital, porque os gestores devem ser capazes de atrair continuamente tanto legitimidade quanto recursos das suas instituições aprovadas e círculos eleitorais [...] (WU *et al*, 2014, p.145).

As políticas públicas possuem a busca de estabelecer um equilíbrio na sociedade. Nessa proposta como descrito acima temos abordado que vem da necessidade da sociedade que passa por transformações.

As buscas de implementações de propostas que precisam de observações, acompanhamentos e avaliações são redirecionadas a responsáveis que possuem capacidade de estarem levando a soluções precisas de um problema que é de cunho público e como Mousquer (2016) destaca as políticas públicas como algo desafiador para o poder público que está voltado a sociedade que de certo modo é volúvel.

Se destaca nesse cenário que é preciso de responsáveis em apoio a efetivação dessas Políticas Públicas em que o seu papel seja voltado como de alta qualidade, ou responsáveis em manter o funcionamento da máquina do governo que são visadas como chave de funcionamento serviços tipo: os policiamentos ou até mesmo as coletas de impostos, serviços de saúde e assistência à população.

Assim, muitos profissionais ficam um pouco deslocados de suas responsabilidades e acabam se apropriando de quesitos que são de cunho de decisões políticas. Pode-se descrever junto a contribuição a seguir que :

[...] o processo de políticas públicas consistem em uma gama de atividades muito mais abrangente do que simplesmente tomar decisões. Ele inclui a definição de agendas, o desenvolvimento de alternativas, a implementação de decisões e a avaliação de medidas públicas – tarefas nas quais os gestores públicos podem desempenhar um papel importante (WU *et al*, 2014, p.17-18).

Aqui se compreende com o supracitado que as Políticas Públicas que é tema investigativo precisa de responsabilidades atribuídas a profissionais que possibilitam que as mesmas seja efetivadas, como, por exemplo, um gestor, possuindo sua extrema importância, ao estar junto às tomadas das decisões que são parte das políticas públicas, estar desenvolvendo ações que são possíveis devido a sua clareza em relação às propostas e ações a serem executadas para a sociedade, defendendo os anseios dessa que tem necessidades urgentes de intervenção em busca de melhoras.

Se tem aqui uma discussão sobre a “necessidade de expandir a definição dos papéis apropriados nas políticas públicas, que podem ser desempenhados pelos gestores públicos” (WU *et al*, 2014, p.19).

Esse profissional em busca de sua ação principal diante das propostas de sua profissão precisa de esclarecimentos, para que possa mesmo que seja com treinamentos estar conseguindo resolver problemas públicos.

O seu atributo precisa estar claro, se não houver entendimento é preciso que esse busque tais compreensões. Esse profissional precisa ter transparência em suas atribuições a serem realizadas na prática.

Se tem uma base de funções gerais que precisam ser elencadas, essas são divididas e organizadas em uma base de 05 (cinco) tópicos importantes que Wu *et al* (2014, 21-24) deixa bem definido a seguir como sendo a definição de agenda, formulação de políticas públicas, tomada de decisão, implementação de políticas públicas e avaliação de políticas públicas.



Ao contrário, são conjuntos de atividades discretas, embora inter-relacionadas, em que os gestores públicos podem se envolver para alcançar os objetivos das políticas da sua sociedade e do seu governo. Um gestor público típico pode estar fortemente envolvido em algumas atividades de criação de políticas, um tanto mais envolvido em outras, e nem um pouco envolvido no resto. No entanto, gestores de políticas podem fazer uma contribuição crucial para todas essas funções pela influência de sua perspicácia nas políticas, capacidade analítica e experiência de gestão (WU *et al*, 2014, p.21-22).

Assim, podemos estar diante da visão de um profissional que é fundamental para a execução, acompanhamento e análises de propostas para a sociedade.

O profissional precisa de habilidades administrativas que o leve a uma ação eficiente e sendo com quesitos administrativos, perspicácia na política, além de capacidade analítica e experiência gerencial.

As ações do gestor podem ter visões positivas, mas também controversas. O que se foca é nessa demanda emergencial da sociedade de se ter responsáveis que possam além de esclarecimentos ter medidas de apoio a sociedade que vive em situações de maior precariedade,

Em primeiro lugar, gestores públicos são frequentemente confrontados com a tarefa de implementar políticas públicas cuja viabilidade operacional e a capacidade do órgão responsável não foram suficientemente consideradas na fase de formulação. Eles podem tornar tanto a sua própria tarefa quanto a de seu órgão – de posterior implementação – mais fácil e eficaz, garantindo que a formulação de políticas seja conduzida da forma mais completa possível. Não menos importante, eles podem ser responsabilizados se as políticas forem mais tarde consideradas mal projetadas ou ineficazes (WU *et al*, 2014, p.55).

Se busca nessa perspectiva que se tenham profissionais para atuar com as propostas das Políticas Públicas tão importantes para a sociedade, que precisa de uma assistência mais precisa, e de apoios mais presentes para o cumprimento da mesma.

Assim, um gestor público causa um impacto em relação às políticas públicas, visto que possui a habilidade de intervir positivamente na busca de estipulação e de escolha de políticas que venham a ser criadas. Esse profissional tem consigo à espera de métodos ativos que façam a diferença, onde se tenham mais criações, adoções e até mesmo a difusão de novas propostas.

Portanto, no decorrer da pesquisa, partindo para o encerramento do tópico, se pode descrever que apesar de se terem os políticos que são líderes um determinado conhecimento sobre as necessidades das políticas públicas, esses, ficam por vezes perdidos em meio a contradições de propostas que vão ser apresentadas à sociedade, para que essas atendam de forma coerente o que eles realmente precisam. Pode no caso de ocorrer propostas que podem não apresentar nenhum sucesso para o público observado.

## A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

A efetividade das políticas públicas na área da educação transcende fronteiras, sendo um tema de interesse global. Educação é um dos pilares para o desenvolvimento sustentável de qualquer nação, pois influencia diretamente não apenas o crescimento econômico, mas também a coesão social e a equidade. Políticas educacionais bem-sucedidas são um investimento no futuro, moldando não apenas a força de trabalho do país, mas também as perspectivas e oportunidades dos cidadãos. Apesar do destaque de acordo com Freitag (1986, p. 13), sobre estudos realizados nos anos de 1960 e 1970, “durante longos períodos da

história brasileira a educação como fator do desenvolvimento foi total ou parcialmente negligenciada”.

Ao se analisar a efetividade das políticas públicas na educação, é crucial considerar não apenas os aspectos quantitativos, como taxas de alfabetização e desempenho em testes padronizados, mas também os impactos qualitativos. Uma educação de qualidade não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também promove valores cívicos, cidadania ativa e participação na sociedade.

Cury et al. (2005, p. 20), destaca que

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais se tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

A citação de Cury et al. (2005) ressalta o valor e a importância do direito à educação como um alicerce fundamental para o desenvolvimento individual e social. O reconhecimento de que o conhecimento sistemático vai além de uma simples herança cultural destaca a ideia de que a educação não é apenas um legado transmitido de geração em geração, mas uma ferramenta poderosa que capacita os cidadãos.

Ao adquirir conhecimentos e padrões cognitivos por meio da educação, os indivíduos têm a oportunidade de não apenas compreender o mundo ao seu redor, mas também de se engajar ativamente na transformação da sociedade.

Isso implica que a educação não é apenas um meio de adquirir informações, mas também uma maneira de desenvolver habilidades cognitivas, críticas e formativas que capacitam os cidadãos a participar ativamente na tomada de decisões e na construção de uma sociedade mais justa e progressista.

Essa citação destaca a visão de que o direito à educação é um pilar essencial da cidadania e do progresso social. Através da educação, os indivíduos podem não apenas melhorar suas próprias vidas, mas também contribuir para o bem-estar coletivo, promovendo mudanças significativas em suas comunidades e sociedades como um todo. Portanto, a educação é muito mais do que a mera transmissão de conhecimento; é uma chave para a participação ativa e a transformação positiva.

Além disso, políticas educacionais eficazes têm o potencial de quebrar o ciclo de pobreza, proporcionando oportunidades iguais para todos, independentemente de sua origem socioeconômica. A igualdade de acesso à educação é um princípio fundamental em sociedades democráticas, e o sucesso das políticas públicas nesse sentido é um indicador-chave de uma sociedade justa e inclusiva.

No cenário internacional, países que investem consistentemente em educação costumam colher benefícios em termos de inovação, competitividade global e bem-estar da população. A educação não é apenas uma questão de gastos públicos, mas sim de visão e compromisso com o futuro.

Portanto, compreender e avaliar a efetividade das políticas públicas na educação é uma tarefa essencial para garantir que as gerações futuras tenham

as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do mundo em constante evolução. Nos dizeres de Mazzotta (1998, p.1), “enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende democrática, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos. E essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto”.

Políticas públicas na educação referem-se ao conjunto de medidas, estratégias e diretrizes implementadas pelo governo em níveis federal, estadual e municipal para promover o desenvolvimento do sistema educacional. Essas políticas abrangem desde o financiamento da educação até questões curriculares, formação de professores, infraestrutura escolar, acesso à educação, inclusão de minorias, entre outras. Como decorrência do contexto acima, colaciona-se o entendimento de Buarque (2011, p. 22),

Só a educação pode incorporar as massas excluídas e fazer do Brasil um centro gerador de capital, conhecimento e uma sociedade justa, pelo acesso igual ao instrumento que permitirá a ascensão social de todos os que se esforçarem. E o ponto de partida é a Educação de Base. O que transforma um operário em operador e o inclui na modernidade é seu grau de conhecimento para operar os modernos equipamentos produtivos, para falar a língua do mundo e das máquinas de hoje. O que exclui os operários forçados ao desemprego é a falta de acesso à educação.

Para avaliar a efetividade das políticas públicas na área da educação, recorre-se a uma variedade de indicadores

significativos. Isso inclui a taxa de analfabetismo, que é um indicador crucial para medir o sucesso das políticas de alfabetização. Além disso, a taxa de escolarização, que analisa a proporção de crianças e jovens matriculados nas escolas em relação à população em idade escolar, é um indicador-chave para entender o acesso à educação.

O desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é amplamente utilizado para avaliar a qualidade da educação no Brasil, fornecendo informações valiosas sobre o ensino e a aprendizagem. Por fim, a igualdade de gênero na educação é um elemento crítico, e indicadores relacionados, como a diferença de desempenho entre meninos e meninas, desempenham um papel fundamental na avaliação da equidade e inclusão nas políticas educacionais.

Esses indicadores juntos permitem uma avaliação mais abrangente da efetividade das políticas públicas na área da educação. Nos dizeres do Desembargador Rui Portanova<sup>1</sup>, “a educação é direito social, valor mínimo de uma sociedade que se pretende justa, livre e solidária, nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil”.

A efetividade das políticas públicas na educação é essencial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Avaliar e aprimorar continuamente essas políticas é um desafio constante, com o objetivo de garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, regional ou étnica.

<sup>1</sup> Ementa: APELAÇÃO CÍVEL. ECA. DIREITO À EDUCAÇÃO. VAGA EM ESCOLA INFANTIL. Direito à educação. Os entes federativos, cada qual em sua esfera, têm o dever de propiciar o acesso à educação. No caso, o Município tem o dever de assegurar o acesso à educação infantil. A educação é direito social, valor mínimo de uma sociedade que se pretende justa, livre e solidária, nos termos da Constituição da República. Honorários advocatícios. Em face do entendimento do Egrégio Superior Tribunal de Justiça é de rigor a redução dos honorários advocatícios fixados pela sentença em favor da Defensoria Pública, para R\$400,00, valor este de acordo com o que vem sendo decidido neste órgão julgador. DERAM PARCIAL PROVIMENTO. (Apelação Cível Nº 70053548178, Oitava Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Rui Portanova, Julgado em 04/04/2013).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se enquadram predominantemente na abordagem qualitativa e têm uma base essencialmente bibliográfica e documental. O foco deste estudo está na análise da efetividade das políticas públicas na área da educação no contexto brasileiro.

Para embasar esta pesquisa, foram buscados aportes em várias fontes acadêmicas, documentos oficiais e estudos relacionados à efetividade das políticas educacionais no Brasil. A fim de aprofundar nossa compreensão do tema, recorreremos às contribuições de três destacados autores no campo das políticas públicas e educação.

Moura (2010) oferece valiosas perspectivas sobre a formulação e implementação de políticas públicas na área da educação, assim como suas implicações na efetividade das mesmas.

Almeida (2015) contribui com uma análise crítica das estratégias de gestão das políticas educacionais, destacando os desafios e oportunidades para aprimorar sua efetividade. Soares (2016) traz uma visão histórica e comparativa das políticas educacionais, possibilitando uma compreensão mais ampla dos fatores que influenciam a efetividade ao longo do tempo.

A pesquisa envolveu a análise de uma ampla variedade de fontes, incluindo artigos acadêmicos, documentos governamentais, teses e outras fontes de pesquisa relacionadas à efetividade das políticas públicas na área da educação. Essa análise abrangente teve como objetivo identificar desafios, obstáculos, boas práticas e recomendações que podem contribuir significativamente para uma compreensão mais profunda e, conse-

quentemente, para o aprimoramento da efetividade das políticas públicas educacionais no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar a efetividade das políticas públicas na área da educação representa um desafio significativo, uma vez que requer uma pesquisa aprofundada para compreender a dinâmica da sociedade contemporânea. Existem inúmeras questões e incertezas relacionadas a esse tópico que merecem atenção. Portanto, ao buscar uma compreensão abrangente do panorama das políticas públicas na educação, nos deparamos com apenas uma das muitas questões complexas enfrentadas pela sociedade. Essas questões estão intrinsecamente ligadas aos desafios resultantes da desigualdade social, onde a prestação de serviços educacionais apresenta disparidades significativas entre diferentes estratos sociais.

Ao refletir sobre as políticas públicas, estamos destacando um aspecto de importância crítica para a sociedade contemporânea. Esses conceitos são dinâmicos, passando por mudanças e avanços em um esforço contínuo para priorizar a qualidade da educação. Tudo isso acontece em meio a complexas dinâmicas sociais, considerando os aspectos hierárquicos inerentes à política.

A implementação eficaz de políticas públicas é essencial para o desenvolvimento do país, uma vez que lida com aspectos cruciais para o progresso social e econômico. Isso envolve a busca contínua por princípios que garantam igualdade de acesso à educação e um governo organizado, comprometido com a concretização de políticas educacionais tangíveis, em vez de meras proposições teóricas.

Abordar as questões relacionadas à desigualdade social exige uma análise cuidadosa, pois coloca a sociedade diante de um cenário complexo. As responsabilidades associadas a esse desafio são percebidas em vários níveis, e a superação dos obstáculos requer maior apoio, organização e transparência.

Garantir que a sociedade alcance a qualidade educacional desejada é, sem dúvida, um direito fundamental que merece prioridade. É evidente que, assim como em outras áreas, o setor educacional necessita de investimentos substanciais e, acima de tudo, de uma compreensão aprofundada de sua realidade completa para que políticas públicas eficazes possam ser desenvolvidas e implementadas..

## REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 1990, vol.14, n.40.

ARRETCHE, Marta T.S. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.18, no.51, (pp. 7-10). São Paulo, ANPOCS, 2003.

BUARQUE, Cristovam. A Revolução Republicana na Educação: ensino de qualidade para todos. São Paulo: Moderna, 2011.

COSTA, Frederico José Lustosa da. Estratégia, reforma do Estado e políticas públicas no Brasil. Perspectivas em Políticas Públicas | Belo Horizonte | Vol. II | Nº 4 | P. 142-153 | jul/dez 2009.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade é pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (Org). A educação nas constituintes brasileiras. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRADE, Amarah Farage. Constituição e Fraternidade: Cultura, Doutrina e Jurisprudência de um novo Paradigma Constitucional. Dissertação do Mestrado em Direito da Universidade do Porto, Porto/Portugal, 2013.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6a ed. Coleção Universitária. São Paulo: Moraes, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1998.

MOUSQUER, João Victor Magalhães. Estado e Gestão pública: O exercício da cidadania através de Políticas Públicas. Curitiba: Juruá, 2016.



## Eduardo Sander

Graduado em Formação Bacharel em Administração pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões 2010; Pós graduação em Psicologia Forense pela Faculdade FABRAS 2020.



## DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL

**RESUMO:** Atualmente o sistema penitenciário brasileiro retrata um quadro de legítima afronta aos direitos humanos e constitucionais, superlotações, adversidades estruturais das unidades prisionais, deficiência no fornecimento de alimentação e materiais de higiene, dificuldade ou impossibilidade de separação adequada dos detentos, são somente alguns dos problemas usualmente apresentados. Tal cenário de violação generalizada de direitos humanos e fundamentais está intimamente ligado à completa omissão das autoridades públicas no cumprimento de suas obrigações de garantia dos direitos dos presos. As soluções para que mudanças ocorram está nas mãos de todos os Poderes, seja através da revisão do direito penal, seja por planos estruturais, como a construção de novas penitenciárias que atendam à dignidade da pessoa humana e a implementação de políticas públicas visando com que o Estado cumpra com sua função social.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Estado; Garantia.



## INTRODUÇÃO

O tema sobre o sistema penitenciário brasileiro no que diz respeito aos direitos humanos e o princípio da dignidade da pessoa humana é de suma importância, por discutir às garantias dos detentos, tendo como foco a ressocialização à medida que tal efetividade encontra-se prejudicada por diversos motivos, como a falta de estrutura das unidades prisionais e omissão do Estado em relação aos mesmos.

Atualmente o que se observa é que o próprio sistema prisional não possibilita ao detento a ressocialização, pois seus mais remotos direitos não são respeitados. As unidades prisionais não comportam a totalização dos detentos e em muitos momentos é desrespeitado os Princípios básicos de direitos humanos e garantias fundamentais.

É importante destacar que a própria sociedade embora indiretamente acaba por contribuir para o aumento do índice de reincidentes, de modo que visualiza a privação de liberdade somente como uma forma de castigo para o detento, e quaisquer benefícios que busquem melhorar as condições dos detentos de modo que sejam inseridos no convívio social como sendo uma afronta a sociedade.

## DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL

A Lei de Execução Penal, em seus artigos 1º e 3º revelam que ao detento estão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença e que não haverá qualquer distinção contra o mesmo.

Além disso, visa proporcionar condições harmônicas para a integração social do mesmo, levando em consideração o papel trifásico da finalidade da pena.

Conforme Moraes (2007), além da lei supra, a Constituição Federal, em seu artigo 5º, XLIX, assegura o direito ao respeito à integridade física e à moral.

Com isso, pode-se dizer que, mesmo condenado, a pessoa continua tendo alguns de seus direitos garantidos, como o direito à vida e a saúde, por exemplo.

Assim também entende Moraes (2007), quando relaciona esses direitos, sendo os mesmos relativos com o direito a fornecimento da alimentação, alojamento, vestuário, entre outros.

Ao Estado cabe a responsabilidade de combater a criminalidade, aplicando as penas cabíveis a cada caso, o criminoso deve ser punido pelos seus atos.

Mas para que isso seja possível os órgãos competentes devem aprender a punir melhor, observando a universalidade e necessidade, para que assim o objetivo da prisão possa ser cumprido.

No entanto a realidade assistida é outra, isso se dá devido a omissão e o descumprimento das leis por parte do Estado e de outros órgãos responsáveis pelo sistema.

Sendo esses os principais causadores dos problemas existentes nesses locais, sejam devido a estrutura, superlotação ou problemas administrativos, o que acaba fazendo com que as unidades prisionais não cumpram seu papel de recuperar o detento para o convívio social.

No Brasil, existem diferentes setores sociais nos quais podem apontar violações sistemáticas de direitos fundamentais decorrentes de falhas estruturais, a começar por políticas públicas insuficientes: saneamento básico, saúde pública, consumo de crack. Atualmente, talvez seja o sistema carcerário brasileiro o que produz o maior grau de violação generalizada de direitos humanos decorrente de omissões e falhas estruturais e agravada pela sistemática inércia e incapacidade das autoridades públicas em superar tal quadro (CAMPOS, 2016, p. 264-265).

Essa situação não é novidade, pois a anos a grande população carcerária brasileira vem sofrendo com a falta de estrutura das unidades prisionais, sendo submetidos a ambientes precários e superlotações, outro fator predominante é a falta de higiene e promiscuidade dentro das celas, comprovando a omissão dos responsáveis.

Tais situações enfrentadas não ocorrem pela falta de leis, mas sim pela omissão do Estado para com o sistema, a Constituição Federal, a Lei de Execução Penal e até mesmo a Declaração Universal de Direitos Humanos elencam direitos sobre a pessoa do preso, direitos esses que os responsáveis teriam o dever de cumprir.

A história sobre a origem dos direitos humanos não se dá na criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, apesar de sua importância, o tema abordado não tem uma origem específica, tendo divergências sobre sua criação. Isso se dá pelo fato de que todas as sociedades possuem uma ética e/ou moral em comum, podendo ser expressa em forma de direitos, ou seja, os direitos humanos podem ser associados a um consenso religioso-cultural, ou então, tal temática seria fruto de uma evolução histórica, onde se almeja o progresso e um futuro feliz. (COMPARATO, 2016)

O sistema prisional encontra-se em situação caótica, a defasagem no número de unidades prisionais e de celas para atender a população carcerária, a qual não para de aumentar, o que é um fator preocupante para a manutenção de todo o sistema.

O sistema encontra-se falido, a dignidade do detento é constantemente violada, nem cogita-se a ideia de que o detento não possui dignidade, afinal poderia pensar-se que devido ao fato de serem autores de crimes, sua dignidade estaria comprometida.

Esse se trata de um típico pensamento que deveria ser repudiado, tendo em vista que a dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca a todas as pessoas, independente do indivíduo ser autor de um delito.

A falência de nosso sistema carcerário tem sido apontada, acertadamente, como uma das maiores mazelas do modelo repressivo brasileiro, que, hipocritamente, envia condenados para penitenciárias, com a apregoada finalidade de reabilitá-lo ao convívio social, mas já sabendo que, ao retornar à sociedade, esse indivíduo estará mais despreparado, desambientado, insensível e, provavelmente, com

maior desenvoltura para a prática de outros crimes, até mais violentos em relação ao que o conduziu ao cárcere (MIRABETE, p. 89, 2008).

O mais assustador é que a sociedade em sua maioria cala-se diante de fato tão absurdo e notório, preocupando-se só com a violência que está solta nas ruas, esquecendo-se que aquele detento mais cedo ou mais tarde, o mesmo que sofreu os mais diversos abusos e violações quando estava privado de sua liberdade irá voltar ao convívio social e dificilmente deixará de reproduzir o que viveu dentro do sistema prisional do lado de fora.

Além da Constituição Federal de 1988, que garante os direitos básicos dos detentos e visa a reinserção desses indivíduos na sociedade, estão presentes também as legislações ordinárias que asseguram outras garantias e benefícios estabelecidos aqueles que estão em cumprimento de pena, sendo de suma importância mencionar a Lei de Execução Penal, em seu artigo 41, que versa sobre:

Art. 41 - Constituem direitos do preso: I - alimentação suficiente e vestuário; II - atribuição de trabalho e sua remuneração; III - Previdência Social; IV - constituição de pecúlio; V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; IX - entrevista pessoal e reservada com o advogado; X - visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados; XI - chamamento nominal; XII - igualdade de tratamento salvo quanto às

exigências da individualização da pena; XIII - audiência especial com o diretor do estabelecimento; XIV - representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito; XV - contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes; XVI - atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente. (Incluído pela Lei nº 10.713, de 2003) (BRASIL, 1984)

Cabe ressaltar que a execução penal deve estar de acordo com os objetivos que lhe são atribuídos pelo ordenamento jurídico, os direitos dos detentos são invioláveis, imprescritíveis e irrevogáveis.

Como qualquer outro direito humano, sendo assim os detentos devem ter os mesmos direitos que os cidadãos livres, com exceção do direito de ir e vir após o trânsito em julgado da sentença penal condenatória, bem como outras restrições impostas como resultado de sua privação de liberdade.

O sistema prisional brasileiro retrata um quadro legítimo de afronta aos direitos humanos e constitucionais, apresentando um verdadeiro Estado das Coisas Inconstitucionais, reconhecido pela Suprema Corte Brasileira, superlotações, adversidades estruturais das unidades prisionais, deficiência no fornecimento de alimentação e materiais de higiene, dificuldade ou até mesmo impossibilidade de separação adequado dos detentos, são somente alguns dos problemas apresentados.

Devido a esse cenário a ressocialização é algo impensável de ser alcançado, muitas vezes os indivíduos ingressam nas unidades prisionais pequenas delinquentes e saem grandes criminosos.

As taxas de reincidência aumentam a cada ano e o resultado de tudo isso são as violações de direitos humanos dentro das unidades prisionais e aumento da criminalidade e da violência fora delas, não pode-se negar que um dos problemas sociais mais graves existentes no país é a situação da população carcerária.

A crise pela qual o sistema prisional passa é inegável, sua função e os objetivos pelos quais foi criado não estão sendo alcançados, as poucas políticas públicas adotadas não surtem efeito e os detentos estão tendo sua dignidade cada vez mais ofendida, existe a necessidade de se repensar as ações estatais, criar novas leis e implementá-las para que esse problema seja sanado antes que o sistema entre em uma falência total.

Há várias décadas o tratamento conferido aos presos no Brasil é, como regra geral - e não como exceção -, degradante e desumano. E isso apesar de o Brasil manter uma tradição, no plano internacional, de discurso a favor dos direitos humanos, e dos direitos dos presos em particular, de haver ampla e detalhada legislação interna sobre os direitos dos presos e de existirem até recursos financeiros reservados para políticas penitenciárias. A explicação que se cogita para essa circunstância de fato diz respeito à formação da sociedade brasileira, que não teria incorporado - a despeito do discurso e do que dispõe a legislação - as noções de igualdade e dignidade essenciais dos indivíduos, trabalhando, diversamente, com uma concepção de dignidade que se vincula não ao ser humano, mas àquilo que ele faz ou deixa de fazer. Os presos, portanto, não seriam considerados titulares de dignidade ou de direitos (BARCELOS, 2010, p. 21).

Como já mencionado, o Estado deve garantir o total respeito aos direitos humanos de todas as pessoas, porém o problema nasce quando o próprio Estado viola os direitos fundamentais de um determinado grupo de cidadãos, o que é o caso das pessoas privadas de liberdade.

No Brasil o Estado está violando os direitos humanos desse grupo por não conceder-lhes a devida proteção assegurada tanto em suas constituições como em tratados internacionais assinados e ratificados pelos próprios países.

Muitos estatutos demonstram atenção aos direitos humanos do detento, porém a realidade nos cárceres brasileiros é totalmente diferente, os meios de comunicação constantemente noticiam as barbáries que ocorrem no interior das penitenciárias, além de divulgar a situação real dos apenados e presos provisórios, bem inferior ao ideal.

Como consequência do descaso das autoridades, o Brasil tem sido palco de inúmeros episódios em que civis fazem justiça com as próprias mãos, a fim de dar uma resposta à própria sociedade, que assiste ao aumento da criminalidade. Tem-se ouvido com cada vez mais frequência as frases: 'bandido bom é bandido morto' e 'adote um bandido'.

As ofensas à dignidade da pessoa humana devem ser tratadas como ofensas aos fundamentos do Estado de Direito, não pode-se mais tolerar esse tipo de comportamento, de seres humanos contra seres humanos, tendo por fim, que se trata de um ser igual ao outro.

A dignidade da pessoa humana é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que trás consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se de um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que apenas excepcionalmente possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (MORAES, 2002, p.128-129).

O Brasil passa por uma crise nas unidades prisionais, o encarceramento em massa e o resultado dessa superpopulação carcerária trazem inúmeros problemas, como a violação dos direitos fundamentais, para os detentos e também para os servidores públicos que atuam nas unidades prisionais.

As instalações das celas são verdadeiros depósitos de lixo, com dejetos humanos, visto que nem vaso sanitário as mesmas possuem, o que faz com que os presos fiquem contaminados por doenças que advém de animais que são trazidos devido ao acúmulo de sujeira e o mau odor, um exemplo disso é a leptospirose, doença que vem da urina de ratos contaminados. HIV, tuberculose e hepatite C são as doenças mais comuns dentro dos presídios brasileiros.

O direito à existência digna abrange o direito de viver com dignidade, de ter todas as condições para uma vida que se possa experimentar segundo os próprios ideais e vocação, de não ter a vida atingida ou desrespeitada por comportamentos públicos ou privados, de fazer as opções na vida que melhor assegurem à pessoa a sua realização plena. O direito de viver é também o direito de ser: ser o que melhor pareça à pessoa a sua escolha para a vida, quer façam as opções da própria pessoa ou quem a represente (pais, responsáveis, etc.). O direito contemporâneo não reconhece e garante apenas o direito à vida (ou o direito à existência, mas a vida digna). Daí a ênfase dada a este princípio do direito contemporâneo. Nem por isso ele é menos pejorativo de dúvidas, que se mostram, às vezes, em dilemas de gravidade incontestes (ROCHA, 2004, p.26).

Os presídios brasileiros são uma verdadeira escola do crime, visto que o detento ao invés de sair de lá ao final do cumprimento da sua pena ressocializado, acabam saindo mais profissionais e habilidosos para a prática do crime, motivo pelo qual o índice de reincidência é grande no Brasil, pois os detentos são soltos, no entanto voltam logo para as unidades prisionais por cometerem novos crimes.

Sendo assim, ao invés de ressocializar o preso para que ele não repita o mesmo erro, o sistema penitenciário brasileiro contribui para o amadurecimento desses presos para o crime.

O crime organizado tomou conta das unidades prisionais, o que ocorre devido a mistura de presos perigosos com aqueles que cometeram crimes de menor potencial ofensivo, onde esses que cometeram crimes mais leves são forçados a servirem os mais perigosos, sob a pena de apanharem ou serem mortos, são obrigados também a integrar a facção criminosa do preso mais perigoso.

Aprisão é uma fábrica de delinquentes, sendo impossível alguém nela entrar e de lá sair melhor do que entrou! Até para sobreviver nesse meio altamente criminógeno o indivíduo é obrigado a optar de imediato por uma facção criminosa, que é o vestibular para o crime. Não há alternativa: opta ou morre! E aqui fora nossos ingênuos legisladores qualificam, majoram ou criminalizam a simples conduta formal de integrar facção criminosa, como se fosse possível voluntariamente permanecer fora dela no interior das prisões” (BITENCOURT, 2017).

Portanto, é notável que os presos não recebem o tratamento que é exigido na Constituição Federal, Lei de Execução Penal, dentre outros. Ocorrendo assim, o ferimento a todos os direitos expostos pela legislação, que é um absurdo, pois os apenados merecem um tratamento digno, respeitoso, pois os mesmos possuem direitos assegurados na Legislação Brasileira.

A infringência aos direitos humanos do contingente segregado no Brasil pode ser considerada uma constante. A não observância das condições básicas à vida digna transforma o sistema prisional nacional em espaço geograficamente delimitado de afronta às diretrizes da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Execução Penal (CASTRO; WERMUTH, 2021, p. 30)

Devido a isso tudo é visível o desrespeito generalizado dos direitos fundamentais dentro do sistema carcerário brasileiro desencadeia uma série de consequências, resultado da ineficiência estatal, na efetivação de políticas públicas voltadas ao ambiente prisional e do descontrole organizacional dentro dos presídios.

O sistema carcerário do Brasil tem mostrado toda sua ineficácia e fragilidade, uma vez que, o ambiente prisional deveria ser o local onde os detentos pagassem de forma decente pelos seus crimes, de modo a refletir e a não voltar cometer crimes novamente, ou seja, a não reincidir. Porém o presídio se tornou um lugar mais perigoso do que fora dele, quadro que somente poderia mudar se as autoridades competentes fizessem cumprir com medidas eficazes os direitos inerentes aos indivíduos presos.

Bittencourt (2018) aponta que nosso sistema carcerário constitui pura sanção criminal, auxiliando na destruição moral, física e psicológica do preso, que pode vir a apresentar depressão, desespero, ansiedade, raiva, alucinações, claustrofobia e, em médio prazo, psicoses e distúrbios afetivos profundos e irreversíveis.

Parte da sociedade brasileira enxerga o preso como um criminoso sem correção, a sociedade não acredita na recuperação do detento e acaba por aceitar que o mesmo seja tratado de maneira árdua, em condições desumanas e como animal dentro do cárcere.

Considerando que vivemos em uma sociedade na qual presenciamos diversos episódios de preconceito e violência, construir uma cultura de direitos humanos é fundamental. Assim como é papel do Estado construir políticas públicas capazes de proporcionar um ambiente de garantia de direitos, que promovam a equidade e a inclusão.

É preciso que o processo de execução possibilite efetivamente ao condenado e ao Estado a defesa de seus direitos, a sustentação de suas razões, a produção de suas provas. “A oportunidade de defesa deve ser realmente plena e o processo deve desenvolver-se com aquelas garantias, sem as quais não pode caracterizar-se o ‘devido processo legal’, princípio inserido em toda Constituição realmente moderna” (MIRABETE, 1993, p.43).

Não podemos esquecer que essa violação aos direitos humanos e constitucionais é sustentada também pela sociedade que acaba legitimando esse tratamento conferido aos presos, como uma espécie de segunda penalidade.

Para a sociedade em geral, as condições ofertadas pelas penitenciárias brasileiras fazem parte da pena que o preso deve pagar, ou seja, se ele praticou o mal, agora sofrerá todas as consequências.

Todavia, não deve ser esquecido que somente o Estado pode restringir direitos das pessoas e o faz por meio de uma sentença judicial, que limita a liberdade do indivíduo, mas não impõe nenhum tipo de tratamento desumano, como o existente na maioria das penitenciárias brasileiras.

Apesar de ser amplamente sabido que o Sistema Penitenciário Brasileiro está falido não cumpre seu papel ressocializador, não há individualização do cumprimento da pena, e não comporta todos os que para lá são enviados- a sociedade se cala diante dessa realidade, por acreditar que os que lá estão merecem tal sofrimento.

Há uma concordância quase geral de que os delinquentes necessitam padecer dos males do Sistema, pois pensarão duas vezes antes de cometerem novos delitos.

No entanto, o alto índice de reincidência têm demonstrado o oposto – aumenta vertiginosamente com o caos do sistema, pois funciona com um ciclo, onde o indivíduo que cumpre a pena é tratado (e assim se sente) como um problema social. Ao sair, alvo de preconceito, muitas das vezes não encontra amparo social, especialmente quando se trata de emprego, e volta a delinquir.

O Estado deslocou seu foco, para uma simples manutenção da ordem, esquecendo-se dos princípios orientadores, seus fundamentos, isto leva a mudança de visão acerca do preso, pois quando o próprio Estado esquece que o indivíduo preso é um cidadão que faz parte do mesmo, isto se reflete em toda sociedade, a qual passa a tratar o preso, mesmo depois de ter cumprido a pena, como não mais sendo este um cidadão (RIBEIRO, 2006).

As violações aos direitos humanos dos presos têm sido consequência do descaso dos governantes, legitimado pela sociedade, que vê no sofrimento do preso uma espécie de pena paralela.

Ao ser sentenciado, o indivíduo passa à guarda do Estado, o qual tem o dever de zelar pelos demais direitos do apenado, não atingidos pela sentença. Lamentavelmente, não é essa a realidade.

O Brasil é um dos países que mais ratifica Tratados de Direitos Humanos, sendo por isso visto como um país com características humanitárias e preocupado com a proteção aos direitos fundamentais.

Têm chamado atenção da comunidade internacional as graves violações aos direitos humanos ocorridas nos presídios brasileiros. As regras internacionais vêm sendo flagrantemente desrespeitadas, num total descaso das autoridades públicas.

Podemos começar apontando que o Estado usa seu poder de julgar e punir sem pensar antes no sistema carcerário, como por exemplo, a superlotação é o primeiro passo para a violação aos outros direitos que os detentos têm, levando em consideração também que hoje se for comparar o número de vagas em uma penitenciária com o número de presos que lá estão é extremamente notável a desproporção.

E, isso de certa forma viola a dignidade humana, assim começa a desencadear vários outros direitos que são violados, e desta maneira as regras da LEP não são atendidas corretamente, e expondo os detentos à problemas de saúde, abusos sexuais, abusos físicos (que às vezes são cometido por agentes penitenciário), e dentre outros problemas que ferem o princípio da dignidade humana.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica com buscas em artigos, revistas, livros e materiais didáticos nos meios eletrônicos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema prisional encontra-se em uma situação caótica, a superlotação, as condições estruturais precárias, falta de alimentação adequada, de produtos de higiene, o favorecimento ao crescimento das organizações criminosas, são características da maioria das unidades prisionais brasileiras, que além de afrontar os direitos humanos e fundamentais, fazem com que o detento retorne ao convívio em sociedade a invés de ressocializado, propício a cometer crimes novamente.

Para que ocorram mudanças no sistema prisional é necessário que a sociedade evolua para além do positivismo jurídico, evolua em solidariedade, em fraternidade, na compreensão do que sejam os direitos humanos.

No reconhecimento de uma sociedade efetivamente de iguais em direito e dignidade, o que acaba por exigir políticas públicas destinadas à educação e ao aprimoramento da cultura social nessa área, bem como o envolvimento efetivo da sociedade nessa tarefa de construção de uma sociedade justa, solidária e livre.

Essa crise reflete nos índices de criminalidade, tendo em vista o alto grau de reincidências do país, o objetivo ressocializador não vem sendo atingido e tem crescido as discussões no sentido de buscar alternativas ao problema.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. P. Violência urbana, condições das prisões e dignidade humana. Revista de Direito Administrativo, nº 254, 2010 (Biblioteca Digital Fórum de Direito Público).

BITENCOURT, Cezar Roberto. Tratado de Direito Penal: Parte Geral: 23. Ed. São Paulo: Saraiva, 2017. p.73.

\_\_\_\_\_. Tratado de Direito Penal -Parte Geral.24. ed. São Paulo, Saraiva, 2018. v.1.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 14 Novembro 2023.

CAMPOS, C. A. A. Estado de Coisas Inconstitucional. Salvador: Juspodivm, 2016. Comissão Interamericana De Direitos Humanos (CIDH) CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. San José, Costa, 22 nov. 1969. Disponível em: < [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_america.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm)>. Acesso em: 12 Novembro 2023.

CASTRO, André Giovane de Castro; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. Estado de coisas inconstitucional: A violação dos direitos humanos no sistema carcerário brasileiro. São Paulo: Editora Dialética, 2012. E-book. Disponível em: <https://url.gratis/8Xu28g>. Acesso em: 09 Janeiro 2023.

COMPARATO, Bruno Konder. Direitos humanos: a teoria: A origem e a história dos direitos humanos: a discussão contemporânea. 1 ed. Brasil: [s.n.], 2016. 4 p. Disponível em: [http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca\\_virtual/EDH/mod1/Unidade1\\_EDH\\_VF.pdf](http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EDH/mod1/Unidade1_EDH_VF.pdf). Acesso em: 10 Novembro 2023.

MIRABETE, Júlio Fabbrini; FABBRINI, Renato M. Manual de Direito Penal. 26. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRABETE, Julio Fabbrini. Execução penal. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, p.89, 2008.

MORAES, Alexandre de. Legislação penal especial - Gianpaolo Poggio Smanio – 10ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RIBEIRO, Jair Aparecido. Liberdade e cumprimento de pena de presos no sistema carcerário paranaense.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes (Coord.). O direito à vida digna. Belo Horizonte: Fórum, 2004.



## ELIS REGINA DE OLIVEIRA

Graduada em Letras pela Faculdade UNIABC (2007), Pedagogia pela Faculdade Uninove (2014) e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Fatece(2016); Psicopedagoga Clínica e Institucional e Psicomotricidade pela Faculdade Iteq (2022); Cursando Pós em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luiz. Professora de Ensino Fundamental I no Governo do Estado de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.



## O GRAFISMO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** O grafismo faz parte da história humana e está presente como criação do homem desde a Antiguidade, sendo desde essa época uma forma de linguagem e de expressão. É nítida a presença do grafismo no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global das crianças, porém, ao iniciarem o Ensino Fundamental ocorre uma ruptura nestas atividades e o grafismo passa a ser esquecido ou simplesmente abandonado pelos educadores. Este fato foi revelado ao decorrer desta pesquisa mostrando-se como prejudicial para o processo educativo da criança. As reflexões envolvem o grafismo e a expressividade humana englobando o histórico da origem do desenho e este como meio de expressão para o ser humano. Tendo-se clara a origem do grafismo, as produções gráficas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as fases pelas quais estas produções se desenvolvem e suas influências no desenvolvimento emocional da criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Grafismo; Desenvolvimento Infantil.

## INTRODUÇÃO

O grafismo é uma arte muito presente na educação, e muitas vezes, participa e influencia no desenvolvimento das crianças.

Apesar de sua importância e contribuições, o grafismo ainda é visto como atividade improdutiva, essa pesquisa visa refletir sobre as questões que envolvem o trabalho com o grafismo como arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas contribuições, benefícios, interpretações e como utilizá-lo no cotidiano escolar.

Seguindo esse contexto surgiu o problema: Qual a influência que o grafismo exerce para os alunos na educação infantil? E como trabalhá-los.

Reconhecer essa participação e a influência do grafismo na educação, visto que os profissionais da área não reconhecem a importância do ato de desenhar e tudo que o grafismo pode representar é uma das preocupações que essa pesquisa busca elucidar.

O grafismo deve ter uma maior valorização, pois pode ser uma fonte para a compreensão do universo infantil, além de desenvolver a criatividade e a sensibilidade.

A partir daí o objetivo geral da pesquisa foi: compreender a participação do grafismo no processo de alfabetização.

Os objetivos específicos foram: analisar o desenho como parte integrante no desenvolvimento educacional e a ruptura gerada quando as produções artísticas são substituídas; identificar o grafismo como fonte para se compreender o universo infantil e dessa forma se estabelecer uma relação mais próxima com o aluno; observar quais as possibilidades do uso do grafismo nas metodologias de ensino.

Após essas definições a pesquisa buscou responder a esses questionamentos na tentativa de uma educação que contemple mais o grafismo e a arte.

Para analisar essas questões e sobre outros aspectos que a envolve, a pesquisa seguiu a metodologia de cunho bibliográfico, para que fosse possível o entendimento dos diversos estudos já realizados sobre o tema e a compreensão das ideias dos diversos estudiosos sobre o desenho infantil.

Concluindo a pesquisa, nas considerações finais apresentam-se questionamentos apresentados procurando atender aos objetivos.

## A PRESENÇA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo do sistema educacional, independentemente do nível de ensino, tem como objetivo final a (re-) produção, a apreensão e a transmissão de conhecimento. É na Educação Infantil, portanto, que começa todo o processo de aquisição deste conhecimento envolvendo atividades específicas, dentre elas o desenho que muitas vezes, é visto como indissociável das atividades deste nível de ensino.

A Arte nesse processo educativo ajuda a criança a se perceber como sujeito que se expressa e se insere no mundo, mas para que isso ocorra efetivamente é necessário que os educadores vejam a criança como um ser global (físico, psíquico, emocional e social) propondo atividades que propiciem esse desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil, respeitando a criança, seu ritmo de desenvolvimento, suas origens sociais e culturais, sua afetividade, ideias, expressões, desejos e expectativas. Sem dúvida, um dos recursos a ser utilizado pelos educadores que melhor unifica todos esses aspectos é o grafismo.

A criança por meio do grafismo pode manifestar, entre outros aspectos, os seus desgostos, desesperos, temores, prazeres, decepções, impulsos, desejos, sonhos, enfim, todos os sentimentos que a cerca e aos quais muitas vezes ela não encontra outra maneira de manifestar, seja por medo, ou falta de oportunidade. Portanto, podemos entender que a criança se expressa por meio do grafismo como uma maneira de formular o que ela não confia, ainda, a sua expressão verbal.

Que exprime à criança? Sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de fatos e motivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõem a sua expressão sem que ela os possa controlar (STERN, s/d; p. 8).

O ato de fazer o grafismo impulsiona outras manifestações e não pode se restringir ao lápis e ao papel, o grafismo envolve observação, memória e imaginação, e restringi-lo a esses dois instrumentos é uma forma de minimizar esse processo de criação e expressão.

Quando uma criança que se encontra na Educação Infantil desenha, lhe é permitido não apenas expressar suas ideias e emoções, mas que ela se aproxime do mundo, do conhecimento e se aproprie destes, pois, a ação desenvolvida pelo ato de desenhar traz descobertas e frustrações, a criança passa por um processo de vivências e existências, vivência da sua realidade e existência de "Ser" inserido nessa realidade, sempre englobando suas necessidades e suas potencialidades. A criança também desenha para brincar e brinca com os seus desenhos: "O grafismo como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio" (MOREIRA, 2005, p.26).

Mesmo o grafismo sendo considerado a primeira escrita da criança este não deve ser imposto, afinal, o que a criança faz é em função de suas próprias necessidades, seus desejos, em busca da sua realização, sem se preocupar com os outros. Em suas ações e criações a criança cria um vínculo existencial em relação ao desenho, esse vínculo congrega o presente, o passado e o futuro.

O grafismo infantil traduz uma visão, um pensamento, revela um conceito que geralmente são internos, inconscientes na criança, durante seu “processo de criação”, desenhar e falar são duas linguagens que interagem entre si, segundo Edith Derdyk (2004, p. 121): “No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora”.

Apesar dos inúmeros benefícios emocionais, sociais, e intelectuais que o grafismo proporciona às crianças e ao seu desenvolvimento muitos educadores ainda o consideram apenas como uma ação motora ou como forma de passar o tempo durante as atividades escolares o que é um erro e acaba por fazer desta forma de expressão uma atividade sem importância.

O certo é que mediante o grafismo a criança pode se tornar equilibrada e forte emocionalmente, favorecendo a comunicação e o seu desenvolvimento intelectual, não sendo a única forma de expressão infantil, mas, a mais fácil de ser aperfeiçoada, desde que as interferências dos educadores sejam corretas e que estes compreendam as evoluções que ocorrem nas produções infantis, visto que muitos educadores “tentam” ensinar técnicas para a criança desenhar (como se ela não soubesse), ignorando a evolução natural do desenho e desta maneira inibindo o processo criativo das crianças.

O vínculo estabelecido entre a criança e o grafismo tem relação direta com a maneira pelas quais os educadores se relacionam com essa forma de linguagem e como as propõem, pois, o simples fato de um educador “nomear” as produções gráficas da criança pode levá-la ao entendimento de que o seu grafismo não comunica nada, ou seja, que essa for-

ma de expressão é inadequada e inútil, e que, portanto, deve ser ignorada. Isso faz com que a criança perca a vontade de desenhar e que este grafismo perca o sentido.

É muito comum essa posição por parte dos educadores quando estes restringem a sua visão do grafismo a apenas três aspectos: grafismo como uma mera cópia de algo real, grafismo como forma de ilustrar uma escrita ou o grafismo para tratar de um assunto específico, e aliados a essa visão os educadores colocam diversos obstáculos para um trabalho efetivo envolvendo o grafismo, as reclamações mais frequentes são: carência de espaço e de infraestrutura nas escolas infantis, falta de materiais diversificados e principalmente um mau preparo de formação e informação no que se refere à arte e ao grafismo.

Para que o grafismo possa realmente contribuir e beneficiar as crianças da maneira que já foi exposto é preciso criar oportunidades concretas do fazer artístico na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, prestando atenção à expectativa que se tem em torno do grafismo e ao trabalho desenvolvido, não o simplificando a apenas como preenchedor de lacunas, mas sim um revelador de formas de ver o mundo, no qual a criança imprima, em suas produções, parte de sua personalidade.

Somente a preocupação e o entendimento do grafismo como conteúdo curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com seus objetivos e significados levará o educador a entender que este deve ser desenvolvido em seu caráter interdisciplinar e em sua especificidade, fazendo da escola um espaço de abrangência da Arte, na qual a criança não perca a confiança no seu grafismo.

## Desenvolvimento do grafismo como arte na educação infantil

O grafismo começa a fazer parte da vida das crianças por volta dos 2 anos de idade, (muitas vezes até antes, Martha Berson data por volta de 18 meses) e já pode ser visto e entendido como uma forma de expressão, pois é neste período que surgem os “rabiscos”, as “garatujas”, a criança sente prazer em rabiscar a folha e até mesmo fora da folha, pois ainda não possui a noção de espaço e limite, o lápis se torna uma extensão do próprio corpo, por isso pode-se dizer que a criança, nesta fase, desenha com o corpo todo.

Além de possuir o sentimento de necessidade de “manchar” os lugares, ou seja, deixar sua marca nos ambientes (podemos até mesmo fazer uma analogia aos homens primitivos) a criança quando rabiscar uma folha sente prazer tanto pela execução dos movimentos, quanto pelo visual que começa a aparecer diante de seus olhos, é uma descoberta de sentidos.

A criança está em pleno desenvolvimento, descobrindo sensações e objetos a cada instante, assim, sua elaboração gráfica acompanha seu desenvolvimento psicomotor, sua criatividade, sua imaginação, o grafismo se torna um jogo, no qual não são necessários companheiros, a própria criança estabelece suas regras, nas palavras de Edith Derdyk: “O grafismo é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular” (2004, p.50).

Mediante o grafismo a criança é capaz de expressar seus sentimentos e desejos interiores, o inconsciente se faz presente nessas manifestações gráficas, e isso não apenas nos grafismos infantis, mas em qualquer obra produzida com imaginação, visão interior, na qual o artista possa se entregar de corpo e alma, conseguindo expressar seus pensamentos, emoções, ideias.

Para a criança o grafismo se torna também uma manifestação de sua inteligência, de seu cognitivo, pois por meio desta ela pode inventar explicações, criar teorias e hipóteses para os aspectos ainda não compreendidos, a criança pode inventar e reinventar seu mundo.

Este ato de tentar compreender a realidade mediante ideias hipotéticas desenvolve a capacidade intelectual, e também a capacidade projetiva, pois a criança passa a projetar, a planejar seu desenho mentalmente. Quando se oferecem à criança condições ideais tanto físicas, como também emocionais e intelectuais passa a existir maiores possibilidades de ocorrer este desenvolvimento. No entanto, a criança é capaz de deixar sua marca expressa em qualquer lugar, em qualquer superfície: na areia com um graveto; nas paredes com lápis ou canetas; na calçada com cacos de tijolos, até mesmo em um vidro ou espelho embaçado marcando-os com os dedos.

A criança, portanto, passa por diversos estágios de desenvolvimento intelectual e emocional e suas produções gráficas também, o grafismo infantil atravessa diversas fases de desenvolvimento. Ainda de acordo com Sueli Ferreira (2005, p. 21) “Conforme as crianças se relacionam mais estreitamente com o mundo ao seu redor, vão evoluindo nos seus grafismos”.

Ao fazer o grafismo, a criança envolve diversas outras ações como: falar, narrar o que desenhar, cantar, balançar-se, o corpo trabalha de uma maneira integral, assim, cada gesto que imprime, carrega uma experiência diferente ao desenhar.

Com o desenvolvimento do ato de desenhar o prazer de movimentos se alia ao prazer visual, o sentimento já não existe apenas enquanto se desenha, mas permanece quando a criança vê sua obra. Na ponta do lápis estão concentrados todos seus sentidos, ou seja, seu corpo de uma maneira completa.



Com o passar do tempo a criança começa a ter um maior controle de seu próprio corpo o que reflete em seus grafismos que passam a possuir gestos mais precisos, a criança também começa a se ver como criadora, colocando no papel toda sua experiência de existência.

Com este controle até o ritmo de execução dos grafismos fica mais lento e o olho ajuda na memorização e na construção de algumas formas, ao mesmo tempo se inicia os comentários verbais sobre os grafismos, e as crianças, na tentativa de reproduzir formas podem obter o sucesso ou o fracasso.

A noção de espaço ainda não está realmente presente nas obras infantis nesta fase, a percepção espacial da criança evolui de acordo com a sua percepção corporal, o que se pode perceber é o espaço emocional presente nos grafismos, ou seja, a criança estabelece uma hierarquia de importância para suas figuras, ou seja, desenha de acordo com a afetividade, assim, o que ou quem gosta mais é desenhado maior ou mais perto de seu próprio retrato.

Este aspecto fica claro nos grafismos sobre a família no qual o pai ou a mãe é representado bem maior e os irmãos (mesmo que mais velhos) são desenhados em tamanho menor, por exemplo.

O que começa a se desenvolver também são os conceitos de semelhança/diferença, pequeno/grande, dentro/fora, noções que irão permitir a capacidade de agrupar, associar, organizar e classificar.

Quando a criança começa a ter noção de si própria, a ter domínio de suas sensações, sentidos e também a capacidade de criar e estabelecer conceitos passa a desenhar elementos permanentes, um exemplo disto é o círculo, em seus diversos rabiscos, que agora já estão mais arredondados, começam a surgir figuras fechadas.

Pode-se fazer uma analogia do gesto circular com a individualidade, com a conquista do “eu” e a diferenciação do “outro”, na área da psicologia o círculo estabelece uma relação à conquista da consciência.

Desenhando formas fechadas a criança pode perceber a existência do todo (folha) e da parte (figura), desenvolvendo a noção de permanência e autonomia.

Não é apenas esta forma geométrica que aparece nesta fase, figuras como o quadrado e o triângulo também surgem nos desenhos infantis cada uma explorando certas capacidades mentais e intelectuais das crianças que passarão a procurar o equilíbrio na combinação das formas, representando o real e também o imaginário para criarem suas composições, é neste momento que surgem as figurações como: casas, animais, carros e pessoas, sendo de extrema importância a observação, a memória e a imaginação.

A conquista da linguagem oral desperta nas crianças outras capacidades, como a noção de permanência dos objetos, a elaboração de sentimentos como o medo e a angústia e agora a capacidade de poder nomear seus desenhos, suas figuras, essa nomeação muitas vezes é alterada, ou seja, a mesma marca gráfica pode ser chamada de gato em um dia e de flor em outro, no entanto essa narração abre possibilidades até mesmo para criarem histórias baseadas em suas obras.

A narrativa da criança sobre seus grafismos se desenvolve também pela exigência que o adulto possui de entender o que a figura representa, muitas vezes, a criança dá nome ao seu gesto, que para ela é mais importante do que as marcas no papel.

Porém, a cobrança exagerada por parte dos adultos a respeito das significações do grafismo infantil pode inibir a criança, pois esta, ao desenhar já tem em mente que suas representações deverão possuir interpretações, no entanto, mesmo podendo atrapalhar o processo gráfico, os questionamentos levam a criança a pensar sobre sua produção.

Quando a criança já consegue desenhar não somente com a orientação da mão sob comando do cérebro, mas quando o olho passa a orientar toda essa ação, a criança evolui para uma nova fase, na qual consegue combinar as diversas figuras que já é capaz de desenhar. Com esta combinação passa a desenhar seus primeiros bonecos que segundo Mèredieu, representam a projeção do próprio esquema corporal da criança.

Por volta dos três aos quatro anos as crianças passam pelo Estágio Comunicativo (Bernson), no qual acompanhando a vontade de desenhar vem a vontade de escrever, surgindo assim, os traços em forma de serra, signos alinhados que possuem o intuito de representar a linguagem escrita dominada pelo adulto.

As crianças desejam entender e participar do universo adulto e com estes tipos de grafismo/escrita sentem que estão realmente comunicando algo, tentando imitar o ato de escrever. Escrever e desenhar são ações articuladas, já que a origem da escrita possui raiz no desenho, pode-se até, segundo Derdyk, estabelecer um elo entre o grafismo infantil e as escritas primitivas.

O ensino baseado na cópia não desenvolve as capacidades como criatividade, reflexão e visão de mundo própria e sim desenvolve aspectos como destreza e técnicas, pode-se dizer que é um mecanismo de poder, de dominação, já que exclui o poder de escolha e de decisão da criança, seus interesses e necessidades

são deixados de lado, assim, como os aspectos fundamentais – não apenas para o desenho, mas para o conhecimento em geral – a observação, a memória e a imaginação.

De acordo com Luquet, depois do período de adequação à escolarização, a criança ainda passa por mais dois estágios. Dos quatro até os dez ou doze anos o que caracteriza o desenho infantil é o fato de este representar o que a criança sabe sobre o objeto e não o que exatamente vê, assim, suas experiências como tocar, cheirar, bater, pegar, são fundamentais para que seu repertório cresça cada vez mais, desenhar se torna uma maneira de conhecer.

Nesta fase também, entre seis e sete anos, a criança começa a apresentar uma maior noção de espaço e de medida, o que torna seus desenhos bem mais elaborados, suas figuras são representadas em diferentes posições e para isso a observação se torna muito importante. Este é o chamado Estágio Intelectual.

Numa segunda fase, depois dos doze anos, a criança atinge o Estágio Visual, no qual está já começa a apresentar noções de perspectiva, a criança desenha agora baseada em algumas regras de espaço, profundidade, envolvendo operações abstratas o que põe um fim ao grafismo espontâneo, as produções agora tentam ao máximo se igualar às obras adultas.

É evidente que da mesma maneira como as crianças se desenvolvem biologicamente e no processo da leitura e escrita ela também desenvolve suas potencialidades na arte de desenhar e criar e o professor pode integrá-los na busca de uma compreensão maior do seu aluno e na sua aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, analisando as teorias e conceituações de diversos autores, fica comprovada a importância do grafismo para o homem como sujeito e como gênero e que em nossa sociedade um dos lugares ideais para que as futuras gerações possam entrar em contato com as diversas manifestações artísticas e também participar da Criação, Contemplação e Interpretação destas obras são as instituições de ensino.

A escola precisa ser um espaço de acesso e apropriação cultural, e principalmente um espaço que permita às crianças o entendimento da Arte como uma experiência estética e humana com suas possibilidades e conteúdos próprios. Somente o ser humano é capaz de se expressar por meio da Arte, portanto esta pode ser considerada, também, como um fator de humanização do homem.

As diferentes formas de expressão que a Arte proporciona são também formas de linguagem, de comunicação que são necessárias para a compreensão que as crianças têm de si mesmas, e é a escola, portanto, que deve garantir as chances da criação estética, ou seja, do fazer estético.

Quando uma criança entra em contato com a Arte ela estabelece uma nova maneira de ver e entender o mundo, a realidade, porém, para que estes momentos ocorram os professores precisam preparar seus planejamentos escolares para trabalhar com seus alunos as diferentes manifestações artísticas, principalmente o desenho, pois, não resta dúvidas do quanto essa forma de expressão contribui para o desenvolvimento integral e pleno dos alunos.

Os obstáculos e dificuldades para que um bom trabalho envolvendo o grafismo seja realizado são inúmeras, mas o professor que se propõe a explorar as contribuições desta atividade deve possuir alguns conhecimentos sobre esta linguagem para que assim, seja capaz de propiciar momentos em que seus alunos coloquem à prova a imaginação, a expressão e o próprio desenvolvimento.

O contato entre a criança e a Arte pode ser realizado de diversas maneiras, entre elas a contemplação e a apreciação. O professor deve ter, portanto, consciência de que ao contemplar a Arte o indivíduo está de certa maneira se tornando um co-autor dessa produção, afinal ele reflete e compreende a sua maneira de ver o que foi produzido, e quem aprecia a criação artística estabelece uma relação que vai além do que se vê, mas que se sente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volume 1 Introdução e Volume 3 Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, Editora: Parma Ltda; 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes para a Educação Nacional (LDB). Disponível em: < [www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em: 11 de maio de 2023.
- BORBA, Ângela Meyer. Brincar como um modo de ser e estar no mundo. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- \_\_\_\_\_; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- CEAP. Centro de Estudos Avançados de Psicologia. [como o ser humano consegue se expressar por meio do desenho]. Disponível em: < [www.cicloceap.com.br](http://www.cicloceap.com.br) > . Acesso em: 11 de maio de 2023.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
- EDWARDS, Carolyn; GANDIDI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança – a abordagem da Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação Pré-Escolar e Cultura. Disponível em: < [www.scielo.br](http://www.scielo.br) >. Acesso em: 11 de maio de 2023.
- FERREIRA, Sueli. Imaginação e Linguagem no desenho da criança. 4. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2005.
- FONTES, Carlos. Estética: a estética e a experiência artística. Disponível em: < <http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2006/01/esttica.html> >. Acesso em: 11 de maio de 2023.
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Editora Cortez, 1980.
- GALERIA DE ARTE. [a evolução do desenho na história]. Disponível em: < <http://galeriadearte.vilabol.uol.com.br> > . Acesso em: 11 de maio de 2023.
- GALVÃO, Isabela. O desenho na Pré-Escola: o olhar e as expectativas do professor. São Paulo: Editora FDE, 1992. Séries Idéias, nº 14, 53 a 61 p.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1996. LUQUET. G. H. O desenho infantil. Porto: Editora Civilização, 1969.
- MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. [Título original: Le Dessin D'Enfant]; Tradução: Álvaro Lorencini; Sandra M. Nitri. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2000.
- MONTEIRO, M. C. Concepções de arte: discursos, relações pedagógicas e a proposta triangular no ensino da arte. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, outubro de 2005.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2005.
- NOVA ESCOLA – A REVISTA DO PROFESSOR. Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série – Fáceis de entender. São Paulo: Editora Abril, s/d. Edição Especial.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima (Org). O ensino de arte nas séries iniciais. São Paulo: FDE, 2006.

STERN, Arno. Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa, Portugal: Editora Livros Horizonte, s/d.

SOUSA FILHO, Erasmo Borges. Desenho como sistema modelizante. Disponível < [www.pucsp.br/pos/cós/cultura/desenho](http://www.pucsp.br/pos/cós/cultura/desenho) > Acesso em: 11 de maio de 2023.

VELLONI, Dante. Sobre o desenho e a arte: Reflexões. Disponível em: < [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br) >. Acesso em: 11 de maio de 2023.

WINNICOTT, D. W. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.



## ELISANGELA MIRANDA HAMASSAKI

Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Interlagos (FINTEC) (2001); Graduada em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz (2004); Graduada em Gestão Escolar pela UNAR (2014) Professora de Matemática no Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Joaquim Candido de Azevedo Marques e na E.E Plínio Negrão.



## A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL PARA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

**RESUMO:** A psicopedagogia é entendida como o conhecimento dos processos de aprendizagem nos seus aspectos cognitivos, emocionais e corporais. Este artigo discute o papel da psicopedagogia institucional na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Como resultado foi possível perceber que as dificuldades no processo de aprendizagem na escola podem ser sanadas com o acompanhamento do psicopedagogo, nos permitindo concluir que a importância deste profissional para o auxílio aos professores e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Este trabalho trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica dos seguintes teóricos, Bossa, (2000), Pain (1989), e outros especialistas da área.

**Palavras-chave:** Dificuldades; Aprendizagem; Educação; Pedagogia; Psicopedagogia.

## INTRODUÇÃO

A escola é considerada o espaço onde ocorre o desenvolvimento sócio cognitivo dos indivíduos. Como instituição social tem a incumbência de garantir aos que nela ingressam, a construção saudável de saberes e competências necessárias para o enfrentamento dos desafios que a atual sociedade lhes apresenta.

Entretanto, a escola de hoje se depara com sérios entraves que a impedem de ser o local principal no processo de desenvolvimento do sujeito, sobretudo das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Diante do baixo desempenho acadêmico nas avaliações externas, as escolas estão cada vez mais preocupadas com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, e buscam uma política de intervenção capaz de contribuir para

Este artigo teve como objetivo geral analisar o papel da psicopedagogia institucional na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos: discutir as principais dificuldades de aprendizagem

Justifica-se esse estudo pelo fato que se observa que a partir dos anos 80 observou-se uma queda vertiginosa na qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do Brasil. Tal fenômeno pode ser constatado na análise de desempenho apresentado nos exames externos, no qual os alunos de escolas públicas obtiveram

os piores resultados em comparação ao das escolas particulares. Isso ocorreu devido a três importantes fatores: o salário dos professores, o estado físico das unidades de ensino e as condições socioeconômicas dos estudantes.

Assim nesse contexto, o psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas de aprendizagem e outros problemas como o fracasso e a evasão escolar.

Pergunta-se quais os recursos que o psicopedagogo pode utilizar em sua intervenção?



## PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

A psicopedagogia pode ser definida como o conhecimento dos processos de aprendizagem nos seus aspectos cognitivos, emocionais e corporais.

O psicopedagogo pode atuar tanto acompanhando o processo normal do aprendizado como verificando as dificuldades (diagnóstico). Orienta também no planejamento das instituições e no trabalho de reeducação (terapia psicopedagógica).

A atuação deste profissional pode ocorrer em empresas, hospitais, creches e organizações assistenciais. De acordo com a natureza da instituição, a psicopedagogia pode contribuir trabalhando vários contextos: psicopedagogia familiar, ampliando a percepção sobre os processos de aprendizagem, aproximando a família no papel educacional demonstrando as múltiplas formas de aprender, respeitando as diferenças dos filhos.

A Psicopedagogia empresarial, ampliando formas de treinamento, resgatando a visão do todo; as múltiplas inteligências, trabalhando a criatividade e os diferentes caminhos para buscar saídas, construir projetos e dialogar sobre eles.

Na Psicopedagogia Hospitalar, possibilitando aprendizagem, o lúdico e as oficinas psicopedagógicas com os internos.

Já a Psicopedagogia escolar, priorizando diferentes projetos; diagnóstico da escola; busca da identidade da escola, definições de papéis na dinâmica relacional em busca de funções e identidades diante do aprender; instrumentação de professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante de novas formas de aprender; reprogramação curricular, implantação de programas e sistemas ava-

liativos, oficinas para vivências de novas formas de aprender, análise de conteúdo e reconstrução conceitual; releitura, ressignificando sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo, o papel da escola no diálogo com a família.

Segundo Bossa (2000), no exercício preventivo, pode-se falar em três níveis de prevenção:

No primeiro nível, o psicopedagogo atua no sentido de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem, seu trabalho recai nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados, a partir dos quais, procura-se avaliar os currículos com os professores para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros (BOSSA, 2000, p. 13).

São outras funções do psicopedagogo: vivenciar e construir projetos, buscando operar na prática clínica individual e grupal, desenvolver projetos institucionais, principalmente aqueles relacionados à escola, aprimorar a percepção de si mesmo e do outro, enquanto ser individual, social e cultural e no seu papel de psicopedagogo.

Falar de aprendizagem no interior da instituição educacional é falar de um contínuo movimento de interações entre os agentes educativos, que resulta em trocas, descobertas, construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e ações (BARBOSA, 2001, p. 31).

Portanto, o fazer psicopedagógico está relacionado à ação preventiva e o foco do trabalho está voltado para as relações grupais que envolvem a aprendizagem.

A ação individual transforma-se em uma ação grupal que intervém no contexto global possibilitando a criação de mecanismos de convivência.

São muitos os desafios da psicopedagogia no seu trabalho de intervenção, as mudanças de comportamento pessoal, atitudes e valores da cidadania que podem ter fortes consequências no processo de aprendizagem da criança.

RUBINSTEIN (1996) destaca que o psicopedagogo pode usar como recursos a entrevista com a família; investigar o motivo da consulta; realizada procurar a história de vida da criança realizando Anamnese; entrevistar o cliente.

Fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança; manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que está sendo realizada; realizar encaminhamento para outros profissionais, quando necessário.

O psicopedagogo atua também transmitindo informações obtidas a partir de questionamentos realizados com os pais e professores, buscando igualmente soluções para incentivar o interesse dos alunos para a superação de suas dificuldades de aprendizagem.

Faz a escolha e assessoramento de metodologias que ajustam a ação educativa nas bases psicológicas da aprendizagem e faz o assessoramento institucional de projetos de aprendizagem.

## APRENDIZAGEM: DIFICULDADES E PROBLEMAS

A escola tem a tarefa primordial de “reconstruir” o papel e a figura do aluno, possibilitando que ele deixe de ser apenas um receptor, e passe a ser o protagonista do seu conhecimento.

Incentivar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal é uma das tarefas primordiais e básicas da educação. Para isso se fazem necessárias medidas urgentes e precisas.

Pensar a escola, a luz da psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade.

Segundo Freire (2003), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, escrito e reescrito. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe também uma releitura da questão das dificuldades de aprendizagem.

A psicopedagogia tem como objetivo contribuir para a solução de problemas na aprendizagem, sendo seu principal desafio, a prevenção, junto com o grupo docente recuperando os traumas que impedem o aluno de continuar aprendendo.

Falar de aprendizagem no interior da instituição educacional é falar de um contínuo movimento de interações entre os agentes educativos, que resulta em trocas, descobertas, construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e ações (BARBOSA, 2001, p.31).

Cabe ao psicopedagogo institucional em primeiro lugar, estabelecer um vínculo positivo com o aprendiz a fim de proporcionar o resgate do prazer de aprender. É um trabalho terapêutico centrado na aprendizagem, mas levando-se em consideração o aluno como um todo, seu meio e suas relações.

Quando se está diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem, não significa que essa criança não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem se encontra desequilibrado e que as aprendizagens são realizadas de maneira diferenciada da esperada.

A aprendizagem é fator decisivo para a vida e sobrevivência do indivíduo, é por meio dela que o homem se afirma como ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence (PAÍN, 1985, p.35).

Essa mesma autora afirma que o aluno, uma vez inserido nesse contexto educacional, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem e não encontra respostas a elas, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, porém essas respostas são inadequadas, é um sinal de descompensação.

Se a aprendizagem for significativa, o prazer de decifrar algo se desloca para o prazer da compreensão do texto e da atribuição de sentido a ele, e para Paín (1985), quando o aluno encontra um sentido naquilo que lê, descobre também uma fonte de afeto.

Em 1989, Sara Paín escreveu que o professor precisa incentivar o aluno a participar, e ter tolerância em "períodos necessários de ensaio e confusão e aceitar comportamentos considerados errados, como reações próprias de uma etapa do processo de aprendizagem".

A alfabetização, para ela, deve ser um momento de alegria e, em grande parte, cabe ao professor propiciar esse ambiente na sala de aula.

A aprendizagem é um fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida, afirma Bossa (2000).

Para Fernández (2001) a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e eles determinam algumas modalidades de aprendizagem dos filhos.

Esta consideração também nos remete a relação professor-aluno, para essa mesma autora, "quando aprendemos, aprendemos com alguém, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar".

Após verificarmos as considerações de alguns autores sobre o processo de aprendizagem, na visão psicopedagógica, abordaremos o problema de aprendizagem, analisando as contribuições da psicopedagogia no desvio do processo de aprendizagem, ou seja, na dificuldade de aprendizagem.

Em "Os Idiomas do Aprendente" de Alicia Fernandez, encontra-se a diferença entre fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem. A autora define dificuldades de aprendizagem como uma situação "que provém de causas que se referem à estrutura individual da criança, tornando-se necessária uma intervenção psicopedagógica mais direcionada" (FERNANDEZ, 2001, p.32).

Bossa (2002). Considera que o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo a que se propõe, ou seja, que desse acesso à cidadania.

A autora afirma ainda: O fracasso escolar afeta o aprendizado do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes surge do choque entre o aprendiz e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. “Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio (FERNANDEZ, 2001, p.33)”.

As causas do não aprender podem ser diversas e não é tarefa fácil para os professores identificarem as dificuldades dos alunos e encontrar metodologias que auxiliem os alunos a aprender.

Muitas vezes as escolas rotulam e repetem e os classificam com adjetivos de alunos “sem solução” e eles se tornam vítimas de uma desigualdade social.

Neste contexto, analisaremos as possíveis intervenções psicopedagógicas na dificuldade de aprendizagem.

Só será possível mediar as dificuldades de aprendizagem, quando esta for um processo significativo, no qual o conhecimento a ser aprendido faça algum sentido para o aluno e na sua vida cotidiana.

De acordo com BOSSA (1994) cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades. (BOSSA 1994, p.23).

Para Weiss (2000), a prática psicopedagógica deve considerar o aluno com seus aspectos orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico.

O aspecto pedagógico, que está relacionado à forma como o trabalho é organizado pela escola, ou seja, o método, a avaliação, os conteúdos, a forma de ministrar a aula, entre outros.

Para a autora a aprendizagem é a constante interação do sujeito com o meio, ou seja, a interação de todos os aspectos apresentados. Já a dificuldade de aprendizagem é o não funcionamento ou o funcionamento insatisfatório de um dos aspectos ou ainda, de uma relação inadequada entre eles.

Segundo Perrenoud (2001) o fracasso escolar ocorre a partir de três fatores. Destaca em primeiro lugar o currículo que precisa ser revisto de acordo com a comunidade escolar, pois as crianças chegam à escola com níveis diferentes de cultura e de desempenho, algumas têm mais facilidades do que outras.

Em segundo lugar, o fracasso escolar ocorre porque o ensino é conduzido de forma única e padronizada, enfatizando as desigualdades, e aumentando o fracasso de uns e o sucesso de outros.

Em terceiro lugar considera que o fracasso das crianças ocorre em função da avaliação. O processo de avaliação precisa ser revisto em relação ao tempo, à forma, aos objetivos e à prática.

Já Paín (1992, p. 32) destaca que, na concepção de Freud, os problemas de aprendizagem não são erros:

[...] são perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismos de conservação e disponibilidade; é necessário procurar compreender os problemas de aprendizagem não sobre o que se está fazendo, mas sim sobre como se está fazendo (PAÍN 1992, p. 32)

Fernández (1991) também considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, que podem ser classificados em quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo.

A dificuldade para aprender, segundo a autora, seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueio das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e a autora utiliza o termo inteligência aprisionada.

Para a autora, a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas:

1. Causas externas à estrutura familiar e individual: originariam o problema de aprendizagem reativo, o qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição;

2. Causas internas à estrutura familiar e individual: originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender;

3. Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos;

4. Fatores de deficiência orgânica: em casos mais raros.

De acordo com Collares e Moisés, (1992) distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente

com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências.

## **A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL PARA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

A psicopedagogia é uma ciência que se ocupa em estudar o processo de ensino/ aprendizagem do ser humano, bem como os fatores que impedem ou dificultam o ato de aprender do mesmo.

A psicopedagogia é tomada como um corpo de conhecimento, construído com vistas a encontrar soluções para os problemas de aprendizagem, em uma aplicação que além da clínica se quer também preventiva (PORTO, 2011, p.7).

Na psicopedagogia institucional o psicopedagogo vai atuar de forma preventiva, isto é, antes que os sintomas da dificuldade no processo de ensino/ aprendizagem sejam considerados agravante é feito com um grupo de alunos (BOSSA, 2007, p.21).

Na avaliação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, são encontradas diversas categorias. Há os que necessitam da intervenção psicológica ou psicopedagógica, ou até mesmo, aqueles que o problema pode ser resolvido dentro do contexto escolar, por meio de programas individualizados de ensino e práticas pedagógicas diferenciadas. Dessa forma a avaliação torna-se um elemento muito importante para ser determinado o caminho a seguir. Avaliar não para classificar, para rotular, mas para promover alternativas.

O professor e a equipe da escola precisam refletir sobre a estrutura curricular que está sendo oferecida e a compatibilidade deste com a estrutura cognitiva, afetiva e social do aluno, afinal para a psicopedagogia a aprendizagem se baseia no equilíbrio dessas estruturas.

O professor deve, ainda, adaptar a sua linguagem utilizada em sala de aula, pois pode haver diferença de cultura entre professor e alunos, e isso pode causar conflito e dificuldade de comunicação e conseqüentemente problema na aprendizagem.

Para Vygotsky (1993) Todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptamos a nossa forma de ensinar.

O enfoque psicopedagógico da dificuldade de aprendizagem compreende então, os processos de desenvolvimento e os caminhos da aprendizagem. Compreende o aluno de maneira interdisciplinar, buscando apoio em várias áreas do conhecimento e analisando aprendizagem no contexto escolar, familiar; e no aspecto afetivo, cognitivo e biológico.

Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem muito importante e enriquecedora, principalmente se os professores forem especialistas nas suas disciplinas

#### Segundo Navarro:

Quando a criança sente que aprender é uma experiência excitante da qual se pode desfrutar, então isso se transformará em algo que nunca termina, durando toda a vida. As crianças aprendem a esconder suas dificuldades com comportamentos como ser o palhaço da classe, manter-se calada, adoecer, fugir das responsabilidades, demonstrar desinteresse ou, muitas vezes, através do mau comportamento (NAVARRO s/d, p. 29-30).

O psicopedagogo na instituição escolar poderá: ajudar os professores, orientando na elaboração de um plano de aula; do projeto pedagógico; sugerindo metodologias para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Realizar um diagnóstico institucional para averiguar possíveis problemas pedagógicos que possam estar prejudicando o processo ensino-aprendizagem.

Encaminhar o aluno para um profissional (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo) a partir de avaliações psicopedagógicas, conversar com os pais para fornecer orientações; auxiliar a direção da escola para que os profissionais da instituição possam ter um bom relacionamento entre si. Conversar com a criança ou adolescente quando este precisar de orientação.

O psicopedagogo também deve estar preparado para lidar com possíveis reações frente a algumas tarefas, tais como: resistências, bloqueios e sentimentos. E não parar de buscar, de conhecer, de estudar, para compreender de forma mais completa estas crianças ou adolescentes.

O trabalho psicopedagógico deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

O psicopedagogo poderá utilizar recursos como jogos, desenhos, brinquedos, brincadeiras, conto de histórias, computador e outras coisas que forem oportunas. A criança, muitas vezes, não consegue falar sobre seus problemas e é através de desenhos, jogos e brinquedos que ela poderá revelar a causa de sua dificuldade.

É através dos jogos que a criança adquire maturidade, aprende a ter limites, aprende a ganhar e perder, desenvolve o raciocínio, aprende a se concentrar, adquire maior atenção.

Não só a sua intervenção junto ao professor é positiva. Também o é a sua participação em reuniões de pais, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; em conselhos de classe, avaliando o processo metodológico; na escola como um todo, acompanhando a relação professor e aluno, aluno e aluno, aluno que vem de outra escola, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio.

Enfim a psicopedagogia no âmbito de sua ação preventiva colabora com planejamento educacional e assessoramento pedagógico, e também com os planos educacionais no âmbito das organizações, atuando em uma modalidade cujo caráter é clínico, ou seja, realizando diagnóstico institucional.

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O ESTRESSE INFANTIL**

Tripoli (2005) destaca que o método educacional pressiona a criança quando inicia no ensino formal com conteúdo de matemática, leitura e escrita, muitas vezes, não considerando a sua capacidade de aprendizagem.

De acordo com Lipp, (1991), a escola pode ser um fator estressante, pois para algumas crianças é o primeiro lugar socializante fora da família. A escola precisa estar preparada para receber o aluno, bem como ele precisa estar pronto para enfrentar os novos desafios deste novo ambiente.

Tripoli (2005) afirma que por mais esforçada e inteligente que seja uma criança, dificilmente irá bem na escola, durante uma crise de estresse, pois os sintomas dificultam o bom desempenho escolar.

O mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências. Com o uso da linguagem, esses significados ganham maior abrangência, originando os conceitos partilhados por grande parte do grupo social. Assim, as pessoas, em especial as crianças, aprendem através de ações partilhadas mediadas pela linguagem e pela instrução (PANTOJA, 2009, p. 47).

Se a aprendizagem for significativa, o prazer de decifrar algo se desloca para o prazer da compreensão do texto e da atribuição de sentido a ele e para Paín, quando o aluno encontra um sentido naquilo que lê, descobre também uma fonte de afeto.

Em 1989, Sara Paín escreveu que o professor precisa estimular o aluno à participação, e ter tolerância em "períodos necessários de ensaio e confusão e aceitar comportamentos considerados errados, como reações que fazem parte de uma etapa do processo de aprendizagem". A alfabetização, para ela, deve ser um momento de alegria e, em grande parte, cabe ao professor propiciar esse ambiente na sala de aula.

Fernández, (2001) ressalta a importância da família, que por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes. Esta consideração também nos remete a relação professor-aluno, para essa mesma autora, "quando aprendemos, aprendemos com alguém, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o papel do psicopedagogo na prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Para melhor compreender o aluno em seu contexto biopsicossocial faz-se necessário entender como ele aprende, sabendo que este processo é muito complexo e que a aprendizagem dos alunos não depende somente dele, pois neste processo estão envolvidas outras variáveis: professor, aluno, concepções, organização curricular, metodologias, estratégias, e recursos adequados para favorecer o desenvolvimento dos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nos últimos anos os cientistas têm realizado estudos cada vez mais com técnicas sofisticadas para compreender melhor as causas das dificuldades de aprendizagem, realizando pesquisas com cérebros vivos em funcionamento com e sem problemas de aprendizagem durante a leitura e escrita.

O principal desafio dos pais e professores é ajudar a criança a adquirir confiança em si mesma, a acreditar na própria capacidade.

A aprendizagem é um fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida, afirma Bossa (PAIN, 2000).

As mudanças que acontecem no comportamento da pessoa resultam do vínculo entre as experiências anteriores e os novos conhecimentos adquiridos. Essas mudanças podem ser facilmente observadas em crianças, pois tudo que existe ao seu redor é novo e despertam curiosidades. É por meio dessas experiências que elas aprendem a falar, andar, comer, agradar as pessoas que as cercam.

O educador deverá ensinar a pensar para que seus alunos entendam o significado das atividades escolares, facilitar que o aluno compreenda o porquê e o para quê da tarefa, assim como os critérios de avaliação; o aluno precisa saber o que o professor espera dele diante de cada tarefa proposta, deve favorecer a participação e a autonomia dos alunos, dando-lhe a oportunidade de participar de sua vida escolar.

Assim, espera-se que o professor, quando deparar-se com as dificuldades de aprendizagem, informe-se e oriente-se com profissionais da educação, como o psicopedagogo sobre as especificidades e instrumentos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

Quanto à aprendizagem é preciso investir num desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, incluindo a habilidade de aprender a ouvir opiniões diferentes, e utilizar a escrita. É necessário também favorecer a troca de experiências e o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade.



Observa-se que muitas vezes falta entrosamento entre professores, escola e psicopedagogo. É preciso que exista um trabalho integrado, muita conversa, compartilhamento de experiências, para que juntos possam mudar a realidade da criança que não aprende. É certo que cada um conhece o seu papel, que um não deve interferir no trabalho do outro, mas podem e devem trabalhar juntos, pois para a superação dos problemas de aprendizagem é necessária interação dos envolvidos.

A psicopedagogia está cada vez mais voltada para a conscientização da instituição escolar e de que é possível educar individualmente, propondo um processo que respeite as diferenças dos alunos.

Conhecer as características do pensamento da criança pode auxiliar tanto o psicopedagogo quanto o professor em seu planejamento de intervenção que pretende desenvolver o pensamento e o raciocínio.

Pode-se concluir que o campo de atuação do psicopedagogo é a aprendizagem, sua intervenção é preventiva e curativa, pois se dispõe a detectar problemas de aprendizagem e "resolvê-los", também, preveni-los evitando que surjam outros.

## REFERÊNCIAS

- ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia. CBO – Classificação Brasileira de Ocupações.1997. Disponível em: [https://www.abpp.com.br/documentos\\_referencias\\_cbo\\_classificacao\\_brasileira\\_de\\_ocupacoes.html](https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_cbo_classificacao_brasileira_de_ocupacoes.html). Acesso em: 23 de ago. 2023.
- BARBOSA, Laura. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Editora Expoente, 2001.
- BOSSA, Nadia A. – A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. Fracasso Escolar: Um Olhar psicopedagógico. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- BRASIL: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo, Ática, 2000.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos: CEDES nº 28, Campinas: Papirus, 1992, pp. 31-48.
- COLL, César PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 vol. 3.
- FERNANDÉZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.
- FREIRE. P. Pedagogia da autonomia, 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2 ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.



## **Elizabeth Aparecida Feitosa Lima**

Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Universidade UNAR (2009); Especialista em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Orientação, Coordenação, Administração e Supervisão Pedagógica pela Universidade UNAR (2009); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Vereador Aliomar Baleeiro, Professor de Educação Infantil no CEI Vereador João Carlos Fairbanks.



## ESPECIFICIDADES DAS MULHERES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

**RESUMO:** O Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurológica caracterizada por dificuldades na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Embora o TEA seja mais comumente relatado em homens, as mulheres também podem ser afetadas por essa condição. No entanto, as mulheres com TEA muitas vezes enfrentam desafios únicos e podem apresentar características diferentes dos homens com TEA. Posto isto, este trabalho de conclusão de curso (TCC) examinará essas especificidades, incluindo a prevalência do TEA em mulheres, as características específicas, os desafios enfrentados pelas mulheres com TEA e as abordagens de intervenção adequadas para atender às suas necessidades.

**Palavras-chave:** TEA; Especificidades; Mulheres; Intervenções

## INTRODUÇÃO

Segundo Vasconcelos (2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento e o funcionamento social, comunicativo e comportamental de uma pessoa.

É considerado um transtorno de neurodesenvolvimento, o que significa que os sintomas geralmente aparecem na infância e persistem ao longo da vida. O TEA é caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação verbal e não verbal, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Conforme Brunetto e Vargas (2023), as causas exatas do TEA ainda não são totalmente compreendidas, mas acredita-se que seja resultado de uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Estudos sugerem que certas alterações genéticas podem aumentar o risco de desenvolver TEA.

Os sintomas do TEA podem variar significativamente de uma pessoa para outra. Alguns indivíduos com TEA têm dificuldade em estabelecer contato visual, interpretar expressões faciais ou entender as emoções dos outros. Eles podem ter dificuldade em iniciar ou manter conversas e preferir atividades solitárias em vez de interações sociais. Padrões repetitivos de comportamento, como movimentos estereotipados ou fixação intensa em determinados objetos ou assuntos, também são comuns em pessoas com TEA.

O diagnóstico do TEA é baseado na observação dos sintomas e no histórico de desenvolvimento da pessoa. Profissionais de saúde, como psicólogos, psiquiatras e pediatras, podem realizar consultas clínicas e utilizar critérios específicos para determinar se uma pessoa atende aos critérios diagnósticos do TEA.

Embora seja mais comum em homens, estudos recentes têm destacado a importância de entender as especificidades das mulheres com TEA. A falta de reconhecimento e diagnóstico adequado pode levar a um acesso limitado a serviços e apoio adequado para mulheres com TEA.

Embora seja mais comum em homens, estima-se que cerca de 25% dos casos de TEA ocorrem em mulheres. Portanto, é fundamental explorar essas especificidades para garantir que as necessidades dessas mulheres sejam atendidas de maneira adequada e inclusiva (BRUNETTO, VARGAS, 2023).

Segundo Miranda (2023), as mulheres com TEA podem apresentar uma série de desafios únicos em relação aos homens com o mesmo transtorno. Devido às diferenças biológicas e sociais, as mulheres podem apresentar sintomas menos óbvios ou diferentes dos homens, o que pode levar a diagnósticos tardios ou incorretos.

Além disso, as mulheres com TEA podem enfrentar dificuldades adicionais na área social, emocional e acadêmica. Uma das razões pelas quais as mulheres com TEA podem ser sub diagnosticadas é porque elas tendem a desenvolver estratégias de adaptação mais eficazes para mascarar seus sintomas. Além disso, as mulheres com TEA podem ter interesses e atividades diferentes dos homens com o mesmo transtorno.

Enquanto os homens com TEA tendem a se concentrar em áreas específicas, como matemática ou ciências, as mulheres podem ter interesses mais amplos e variados. Isso pode levar a uma maior dificuldade em identificar os sinais do TEA em mulheres, pois seus interesses podem ser considerados mais "normais" pela sociedade.

Outro desafio enfrentado pelas mulheres com TEA é a dificuldade em estabelecer e manter relacionamentos sociais. Elas podem ter dificuldades na interpretação das faixas sociais e no envolvimento em conversas casuais. Além disso, as mulheres com TEA podem ter dificuldades em entender as expectativas sociais e podem se sentir isoladas (BRUNETTO, VARGAS, 2023).

É importante ressaltar que o TEA é um espectro, o que significa que os sintomas podem variar amplamente em gravidade e impacto na vida diária e que cada mulher com TEA é única e pode apresentar uma combinação diferente de sintomas e desafios. O diagnóstico precoce e o suporte adequado são essenciais para ajudar as mulheres com TEA a alcançarem seu pleno potencial (VASCONCELOS, 2022).

Posto isto, busca-se com esse artigo examinar essas especificidades, incluindo a prevalência do TEA em mulheres, as características específicas, os desafios enfrentados pelas mulheres com TEA e as abordagens de intervenção adequadas para atender às suas necessidades. Para tanto, metodologicamente, efetuou-se pesquisa de natureza bibliográfica e documental.

## A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A inserção social de pessoas com necessidades educativas especiais é de extrema importância para o desenvolvimento civilizatório de uma sociedade. Vimos no tópico anterior um panorama dos principais documentos internacionais que impulsionaram os países à busca pela garantia, acesso e a permanência de todos os indivíduos nos diferentes âmbitos sociais, dentre eles no sistema educacional, independentemente de suas distintas características físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Neste momento, determo-nos desdobramentos de tais documentos na legislação brasileira.

Vislumbram-se avanços legais quando a Constituição Federal de 1988 e o Eca – Estatuto da Criança e do Adolescente – preconiza que todas as crianças são dotadas de direitos e, ambos dispositivos legais, tratam especificamente dos direitos legais da criança em desenvolvimento. Assim, as crianças têm o direito de ter acesso ao conhecimento, à formação básica de alfabetização, de construção do saber, que ela possa ser recepcionada e amada por todos os gestores e educadores trabalhadores da educação.

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 citado pelo Vade Mecum (2022, p.1039) institui em seu Art. 53 que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao

pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios

avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência,

garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que

frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu diretrizes para a promoção da educação inclusiva, regulamentando-a como um direito fundamental de todos os cidadãos. Em seu artigo 205, ela estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade.

Além disso, o artigo 206 prevê que o ensino será ministrado com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

No contexto da educação inclusiva, a Constituição Federal também estabelece alguns dispositivos específicos. O artigo 208, por exemplo, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante uma garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (BRASIL, 1988).

Esse dispositivo permite a necessidade de oferecer recursos e apoios adequados para que pessoas com deficiência possam ter acesso à educação em igualdade de condições com as demais. Além disso, a Constituição Federal também prevê a criação de leis específicas para regulamentos para a educação inclusiva.

O artigo 24 atribui competência concorrente à União, aos estados e aos municípios para legislar sobre educação, o que possibilita a criação de normas que garantam a inclusão escolar (BRASIL, 1988). Todavia, vale frisar que a materialidade da lei requer mudanças que serão expostas posteriormente neste artigo. Neste momento, vale sublinhar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases legais para a promoção da educação inclusiva, confirmando-a como um direito fundamental e determinando a responsabilidade do Estado em garantir o acesso e a permanência de todos os indivíduos no sistema educacional.

Pois, busca garantir o acesso e a participação de todos os indivíduos no sistema educacional, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais ou emocionais e estabelece diretrizes para a promoção da educação inclusiva, reconhecendo-a como direito fundamental de todos os cidadãos.

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, um marco legal que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Com relação à educação especial, a LDB reitera a CF/88, em seu art. 4º, definindo como dever do Estado o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Ademais, nos artigos 58 a 60, define a educação especial pela primeira vez na história do país como modalidade de ensino, ministrada preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com NEE (MACHADO; VERNICK, 2013, p.52).

Logo, no contexto da educação inclusiva, a LDB trouxe importantes mudanças que visam garantir o acesso,

a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A LDB 9394/96 introduziu uma nova concepção de educação inclusiva, baseada no princípio da igualdade de oportunidades.

De acordo com a lei, a educação inclusiva deve garantir a participação plena e efetiva de todos os estudantes, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente educacional diversificado. Uma das principais mudanças trazidas pela LDB 9394/96 foi a obrigatoriedade da matrícula de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino. Essa medida visa eliminar a segregação e promover a inclusão desses estudantes nas escolas comuns (BRASIL, 1996).

Para atender os alunos com necessidades educacionais especiais a LDB 9394/96 determina que as escolas devem oferecer serviços de apoio especializado. Esses serviços podem incluir a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, a adaptação de materiais didáticos, a capacitação de professores e a oferta de atendimento educacional especializado.

A lei estabelece que a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar conhecimentos e práticas relacionadas à educação inclusiva. Isso significa que os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, adotando estratégias pedagógicas inclusivas e promovendo a participação de todos os estudantes (BRASIL, 1996). Nesse momento, vale a indagação: após 27 anos de promulgação da LDB 9394/96, em sua maioria, os professores encontram-se preparados para a tarefa da inclusão? Tal pergunta será respondida posteriormente.



A LDB 9394/96 também trouxe mudanças no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. De acordo com a lei, a avaliação deve ser contínua e cumulativa, levando em consideração o desenvolvimento integral do estudante e valorizando seus avanços individuais.

Além disso, a avaliação deve ser realizada de forma inclusiva, considerando as características individuais dos estudantes e garantindo sua participação efetiva nesse processo (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece diretrizes para a educação inclusiva, como a oferta de atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais e a promoção da acessibilidade nas instituições de ensino.

Especialmente sobre os avanços da LDB a respeito da formação de professores para atendimento às necessidades educacionais especiais, a educação especial não pode ser vista mais como um refúgio dos professores menos qualificados ou uma opção profissional por simples pena ou compaixão. Para este tipo de trabalho, deverão ser acolhidos os professores e técnicos especializados, pois serão exigidos destes profissionais respostas no desenvolvimento destes alunos, como também sobre as mais difíceis necessidades.

Há, portanto, um novo paradigma em voga e a necessidade da formação de professores capazes de contemplá-lo. A LDB é um marco mediante o qual faz-se imprescindível que os professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que considerem as diferenças e que estejam de acordo com os fundamentos previstos no capítulo VI da LDB, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que há uma escassez de profissionais com formação específica nas escolas de ensino regular, não atendendo assim, ao novo contexto educacional do momento.

Pois as disciplinas oferecidas nos cursos superiores não comportam as necessidades dos profissionais, cujas respostas precisam ser imediatas, no sentido de reformulação dos cursos de formação de professores e quanto aos profissionais no pleno exercício na sala de aula.

É preciso haver incentivo maior quanto aos programas de educação continuada, pois é necessário o aperfeiçoamento profissional, considerando, assim, um novo paradigma educacional, a inclusão de todos no ensino regular.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular chama o professor para o estilo de ensinar, com o propósito de desenvolver a interdependência dos educandos, a fim de torná-los capazes de serem auto aprendizes por toda a vida.

Diante disso, o professor deve ser mais ativo na busca de novas habilidades e conhecimento que são necessários para o desenvolvimento de cada indivíduo, para que possa viver de forma produtiva e participativa sua vida numa sociedade de constantes mudanças. Desse modo, a LDB 9394/96 representou um avanço significativo na promoção da educação inclusiva no Brasil. As mudanças trazidas por essa lei visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes nas escolas comuns, independentemente de suas características individuais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares

que devem 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; formação de professores para o 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, 2008).

A implementação da política enfrenta diversos desafios, como a falta de estrutura física adequada nas escolas, a formação insuficiente dos professores para lidar com a diversidade, a resistência de alguns profissionais e a falta de recursos financeiros. No entanto, ao longo dos anos, foram realizados avanços significativos na inclusão escolar, como a criação de salas de recursos multifuncionais e o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem gerado resultados positivos para os estudantes com deficiência, promovendo sua participação ativa na vida escolar e melhorando seus índices de aprendizagem. Além disso, essa política contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, ao combater preconceitos e estereótipos relacionados à deficiência.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um importante instrumento para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes com deficiência. Apesar dos desafios enfrentados na implementação, essa política tem contribuído para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seus artigos 1º, 4º, 6º e 8º, apresenta o conceito de inclusão ampliado referindo-se à inclusão educacional, social, cultural respeitando diferenças de qualquer ordem (BRASIL, 2010).

Apresenta também uma relação teoria-prática nos processos formativos que tem como ponto de partida a educação pautada no “Cuidar e educar”, tendo em vista que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Para tanto, a efetivação desta prática deve adotar uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva. Consta no parecer CNE/CEB N° 7/2010, textualmente, tendo por base o Decreto no 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. E o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2010).

A educação pautada no “cuidar e educar”, conforme a referida Resolução refere-se a:

[...] considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo”. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2010)

Desse modo, a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica prevê a educação para múltiplos sujeitos, tendo em vista a troca de saberes, a socialização e o conhecimento segundo diferentes abordagens, “[...] exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias”.

Em 2018, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes para a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Sob o paradigma que busca eliminar as barreiras que impedem o pleno acesso e participação dos alunos na escola regular, a base destaca: a) a valorização da diversidade, a BNCC autoriza a diversidade como um valor fundamental e destaca a importância de valorizar as diferenças individuais dos alunos, sejam elas relacionadas à deficiência, origem étnico-racial, gênero, orientação sexual, entre outras; b) adaptações curriculares, visto que a BNCC orienta as escolas a em adaptações curriculares para atender às necessidades específicas dos alunos com

deficiência ou outras condições que exijam apoio diferenciado. Essas adaptações devem garantir o acesso ao currículo comum, respeitando as potencialidades e limitações de cada aluno; c) a formação de professores – a BNCC destaca a importância da formação continuada dos professores para a promoção da Educação Inclusiva. Os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade e desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos; d) a participação da comunidade escolar, a BNCC enfatiza a importância da participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores e gestores, na construção de uma escola inclusiva. A colaboração entre todos os envolvidos é essencial para o sucesso da implementação da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018).

Dentre os desafios e perspectivas da Educação Inclusiva, após a implementação da BNCC destacam-se a falta de recursos adequados, a resistência por parte de alguns profissionais e a falta de preparação das escolas para receberem todos os alunos de forma inclusiva, embora a Educação Inclusiva traga inúmeras perspectivas positivas.

Além de promover a igualdade de oportunidades, ela contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as pessoas possam exercer plenamente sua cidadania. Pois, a Educação Inclusiva é um direito fundamental de todos os alunos e deve ser garantida por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas.

A BNCC desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes claras para a implementação da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras. No entanto, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar para superar os desafios e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

## A PREVALÊNCIA DO TEA EM MULHERES: desafios

Segundo Brunetto e Vargas (2023) a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em mulheres é um tema que tem despertado interesse crescente nos últimos anos. O TEA é uma condição neurológica caracterizada por dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Historicamente, o diagnóstico de TEA tem sido mais comum em homens do que em mulheres.

No entanto, pesquisas recentes sugeriram que a prevalência do TEA em mulheres pode ser subestimada devido a uma série de fatores.

De acordo com Brunetto e Vargas (2023), outro fator importante é a visão de gênero na avaliação e diagnóstico do TEA. Estudos mostram que os profissionais de saúde tendem a diagnosticar com mais frequência o TEA em homens do que em mulheres, mesmo quando apresentam sintomas semelhantes.

Isso pode ser atribuído a estereótipos de gênero e expectativas sociais sobre o comportamento feminino, levando a um subdiagnóstico ou diagnóstico tardio em mulheres.

Esse trabalho afirma que um número muito maior de homens recebe o diagnóstico de autismo em comparação às mulheres e uma das várias explicações é a diferença de gênero em manifestações sintomáticas, juntamente com as técnicas de avaliação que foram projetadas pensando em uma amostra com homens e, portanto, com maior precisão para detecção no caso do gênero masculino. Se defende ainda uma teoria que versa sobre o fenômeno de camuflagem entre as mulheres com o transtorno do espectro autista (MONTAGUT ASUNCION et al., 2018), especialmente naqueles casos de alta capacidade cognitiva, nos quais

as meninas e mulheres geralmente apresentam maiores habilidades para compensar as dificuldades de comunicação e interação social (BRUNETTO; VARGAS, 2023, p.265).

Além disso, as características do TEA podem se manifestar de maneira diferente nas mulheres. Enquanto os homens com TEA tendem a exibir comportamentos mais visíveis e estereotipados, como movimentos repetitivos ou interesses restritos intensos, as mulheres podem apresentar sintomas mais sutis, como dificuldades na interação social e comunicação.

Essas diferenças podem levar a uma subestimação dos sintomas nas mulheres e dificultar o acesso a serviços de diagnóstico e intervenção adequados (Vasconcelos, 2022).

Apesar desses desafios, pesquisas recentes sugeriram que a prevalência do TEA em mulheres pode ser maior do que foi planejado anteriormente. Estudos epidemiológicos encontraram uma proporção maior de mulheres com TEA em amostras populacionais do que se esperava com base em dados clínicos.

Isso indica que muitas mulheres com TEA podem não estar sendo expostas ou estão sendo sub diagnosticadas (MIRANDA, 2023).

Conforme Miranda (2023), as características e sintomas podem variar entre os gêneros, e é importante entender as especificidades do TEA em mulheres, uma das principais diferenças entre homens e mulheres com TEA é uma manifestação dos sintomas. As mulheres tendem a apresentar sintomas mais sutis e menos óbvios em comparação aos homens. Isso pode levar a um diagnóstico tardio ou até mesmo à falta de diagnóstico em algumas mulheres com TEA.

As características específicas das mulheres com TEA podem incluir dificuldades na comunicação social e na interação social. Elas podem ter dificuldades na interpretação de expressões faciais, linguagem corporal e faixas sociais sutis, o que pode resultar em problemas para estabelecer relacionamentos interpessoais significativos.

Outra característica comum em mulheres com TEA é a sensibilidade sensorial aumentada ou diminuída. Elas podem ser hipersensíveis a estímulos sensoriais, como luzes estendidas, sons altos ou texturas desconfortáveis. Por outro lado, algumas mulheres com TEA podem ter uma tolerância aumentada a estímulos sensoriais intensos.

Em termos de comportamento, as mulheres com TEA podem apresentar maior conformidade social, o que significa que elas podem se esforçar mais para se enquadrarem nos padrões sociais considerados "normais". Isso pode levar a uma máscara social, onde elas tentam imitar comportamentos sociais típicos para se adequar ao ambiente ao seu redor, o que pode dificultar ainda mais o diagnóstico precoce do TEA em mulheres.

Além disso, as mulheres com TEA podem ter maior propensão a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. Esses problemas podem ser resultado das dificuldades enfrentadas na interação social e na adaptação a ambientes sociais complexos (MIRANDA, 2023).

É importante ressaltar que essas características e sintomas específicos de mulheres com TEA são apenas tendências observadas e não se aplicam a todas as mulheres com o transtorno. Cada pessoa com TEA é única e pode apresentar uma combinação diferente de sintomas

e características. Historicamente, o TEA tem sido predominantemente estudado em homens, levando a um significativo viés de gênero na pesquisa e nos critérios diagnósticos. No entanto, estudos recentes destacaram a importância de compreender como o TEA se manifesta nas mulheres (MIRANDA, 2023).

As mulheres com TEA muitas vezes enfrentam dificuldades na comunicação social. Eles podem ter dificuldade em compreender sinais não-verbais, como expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz. Isso pode levar a desafios na interpretação de situações sociais com precisão e na resposta adequada a elas (MIRANDA, 2023).

Mulheres com TEA tendem a desenvolver mecanismos de enfrentamento para mascarar suas dificuldades e se misturar em situações sociais. Esse comportamento de mascaramento pode tornar difícil para os outros reconhecerem suas lutas subjacentes.

As mulheres podem imitar o comportamento dos seus pares ou envolver-se em agradar excessivamente as pessoas para corresponder às expectativas da sociedade (VASCONCELOS, 2022).

Muitos indivíduos com TEA apresentam sensibilidades sensoriais, que podem ser particularmente pronunciadas em mulheres. Eles podem ser hipersensíveis ou hipersensíveis a certos estímulos sensoriais, como ruído, luz, tato, paladar ou cheiro. Essas sensibilidades podem impactar significativamente suas vidas diárias e contribuir para sentimentos de sobrecarga ou desconforto (VASCONCELOS, 2022).

Indivíduos com TEA frequentemente desenvolvem interesses intensos em tópicos ou atividades específicas. Nas mulheres com TEA, esses interesses podem ser mais aceitáveis socialmente ou estar alinhados com os interesses femininos típicos. Por exemplo, eles podem desenvolver um profundo fascínio por animais, literatura, arte ou assuntos acadêmicos específicos (MIRANDA, 2023).

Mulheres com TEA correm um risco maior de enfrentar desafios de saúde mental, como ansiedade, depressão e transtornos alimentares. Estas condições podem surgir devido às dificuldades que enfrentam nas interações sociais, nas sensibilidades sensoriais e na pressão para se conformar às expectativas da sociedade (MIRANDA, 2023).

As mulheres com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam uma série de desafios específicos que podem afetar sua qualidade de vida e bem-estar. Embora os desafios enfrentados por todas as pessoas com TEA sejam variados, existem alguns desafios específicos que são mais prevalentes entre as mulheres com essa condição (MIRANDA, 2023).

Um dos principais desafios enfrentados pelas mulheres com TEA é o diagnóstico tardio. Muitas vezes, o TEA em mulheres é subdiagnosticado ou diagnosticado erroneamente como outra condição, como transtorno de ansiedade ou depressão. Isso ocorre porque os sintomas do TEA podem ser diferentes em mulheres em comparação com homens.

As mulheres com TEA tendem a desenvolver estratégias de camuflagem social para se encaixar nas normas sociais, o que pode dificultar a identificação do transtorno. O diagnóstico tardio pode levar a um acesso tardio aos serviços e apoios necessários, o que pode impactar

negativamente a vida das mulheres com TEA (MIRANDA, 2023).

As mulheres com TEA muitas vezes enfrentam dificuldades significativas em termos de habilidades sociais e relacionamentos interpessoais. Elas podem ter dificuldade em interpretar pistas sociais sutis, entender as emoções dos outros e estabelecer amizades significativas. Além disso, as mulheres com TEA podem enfrentar estigmas e preconceitos sociais, o que pode levar ao isolamento e à exclusão social. Essas dificuldades sociais podem afetar a autoestima e o bem-estar emocional das mulheres com TEA (MIRANDA, 2023).

A transição para a vida adulta pode ser particularmente desafiadora para as mulheres com TEA. Elas podem enfrentar dificuldades em encontrar emprego, manter relacionamentos românticos saudáveis e viver de forma independente. As mulheres com TEA também podem ter dificuldade em lidar com as demandas sociais e emocionais da vida adulta, como administrar o estresse, lidar com mudanças e tomar decisões importantes. A falta de apoio adequado durante essa transição pode aumentar os desafios enfrentados pelas mulheres com TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a maneira como uma pessoa se comunica e interage com o mundo ao seu redor. Embora seja mais comumente associado aos homens, o TEA também afeta mulheres, embora em menor número. As mulheres com TEA podem enfrentar desafios únicos e suas necessidades específicas devem ser consideradas ao desenvolver abordagens de intervenção adequadas (VASCONCELOS, 2022).

A primeira etapa para atender às necessidades das mulheres com TEA é realizar uma avaliação individualizada. Isso envolve a identificação das habilidades, pontos fortes e áreas de dificuldade específicas de cada mulher. A avaliação deve levar em consideração fatores como habilidades sociais, comunicação, interesses especiais e sensibilidades sensoriais. Essa abordagem personalizada permite que os profissionais desenvolvam um plano de intervenção adaptado às necessidades individuais de cada mulher (VASCONCELOS,2022).

As abordagens de intervenção para mulheres com TEA devem ser baseadas em evidências científicas sólidas. Isso significa que as estratégias utilizadas devem ter sido testadas e comprovadas como eficazes por meio de pesquisas rigorosas. Alguns exemplos de abordagens baseadas em evidências incluem a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e a Intervenção Precoce Intensiva (IPI). Essas abordagens têm sido amplamente estudadas e demonstraram benefícios significativos para indivíduos com TEA (VASCONCELOS,2022).

É essencial que as intervenções sejam centradas na mulher com TEA. Isso significa levar em consideração suas preferências, interesses e metas individuais ao desenvolver o plano de intervenção.

As mulheres devem ser envolvidas ativamente no processo de tomada de decisão, permitindo que expressem suas opiniões e desejos. Uma abordagem centrada na mulher promove a autonomia e a autodeterminação, permitindo que ela participe ativamente de seu próprio processo de intervenção (BRUNETTO, VARGAS, 2023).

Mulheres com TEA podem enfrentar dificuldades adicionais em relação ao suporte social e emocional. Muitas vezes, elas podem ter dificuldade em estabelecer relacionamentos sociais significativos ou em compreender as nuances da interação social. Portanto, é importante fornecer um ambiente de apoio que promova a inclusão social e ofereça oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais. Grupos de apoio, terapia individual ou em grupo e programas de treinamento social são algumas das abordagens que podem ser úteis nesse sentido (MIRANDA, 2023).

O TEA é uma condição vitalícia, portanto, as intervenções adequadas devem ser contínuas ao longo da vida da mulher. À medida que ela cresce e se desenvolve, suas necessidades podem mudar, exigindo ajustes nas estratégias de intervenção. É importante garantir que os serviços estejam disponíveis em todas as fases da vida, desde a infância até a idade adulta, para garantir que as mulheres com TEA tenham acesso contínuo ao suporte necessário (MIRANDA, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a prevalência do TEA em mulheres pode ser subestimada devido a uma combinação de fatores, incluindo diferenças neurobiológicas, visões de gênero na avaliação e diagnóstico, e características diferentes de manifestação do transtorno em mulheres. É importante que os profissionais de saúde tenham conhecimento dessas questões e considerem cuidadosamente os sintomas e características do TEA em mulheres para garantir um diagnóstico preciso e o acesso às instruções adequadas.

Contudo, as mulheres com Transtorno do Espectro Autista possuem especificidades que merecem atenção e compreensão corretas. A prevalência do TEA em mulheres pode ser subestimada devido às diferenças na apresentação dos sintomas e características específicas. Além disso, as mulheres com TEA enfrentam desafios únicos e podem se beneficiar de abordagens de intervenção adaptadas às suas necessidades. É essencial que profissionais de saúde e educadores tenham consciência dessas especificidades para fornecer um suporte adequado e inclusivo às mulheres com TEA.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: DIREITO a educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do ministério público Brasileiro. Brasília, DF, 2001. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2023.

\_\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB Nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP No 2/2002. Carga horária dos cursos de Licenciatura. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. Educação inclusiva: direito à diversidade. Documento orientador. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2023.

FERRO, M. B. FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2017.

MIRANDA, V. P. COMO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO AFETAM O SUBDIAGNÓSTICO DE MENINAS E MULHERES AUTISTAS. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Uberlândia. 2023.

SILVA, N. N. A Gênese da educação inclusiva: declarações internacionais.

EDUCAÇÃO E O ENSINO CONTEMPORÂNEO: PRÁTICAS, DISCUSSÕES E

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS 2. Disponível em: <[https://ayaeditora.com.br/wp-](https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L151C21.pdf)

[content/uploads/Livros/L151C21.pdf](https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L151C21.pdf)> Acesso em 12 set. 2023.

VASCONCELOS, V. C. MENINAS E MULHERES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: DIAGNÓSTICOS, RECONHECIMENTOS E VIVÊNCIAS. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, 29f. 2022.



## EMANUELLE SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2021); Professora de Ensino Fundamental I - na EE Professor Geraldo Domingos Cortez.



## DESAFIOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE PROFUNDA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

**RESUMO:** O presente artigo aborda de maneira abrangente as dificuldades de aprendizagem, examinando suas causas, impactos e estratégias de intervenção. Inicia-se com uma introdução que contextualiza a importância do estudo, seguida pela compreensão das dificuldades de aprendizagem, suas causas neurológicas, genéticas e ambientais, bem como as doenças associadas a essas dificuldades. Destaca-se o papel crucial do âmbito familiar, explorando a influência da família e estratégias de apoio. O processo de diagnóstico e identificação é abordado, ressaltando a importância da avaliação multidisciplinar. O artigo apresenta também intervenções e estratégias pedagógicas eficazes, considerando o suporte psicossocial e emocional. Ao enfrentar os desafios no ambiente escolar, o artigo discute o estigma, as percepções na escola e a necessidade de adaptações e recursos educacionais. As considerações finais recapitulam os principais aspectos e delineiam perspectivas futuras para pesquisa e intervenção. O trabalho é concluído com uma seção de referências, que destaca estudos relevantes, livros e recursos utilizados na elaboração do artigo, proporcionando uma base sólida para a pesquisa adicional.

**Palavras-chave:** Dificuldades; Aprendizagem; Escolar.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo e vital para o desenvolvimento humano, desempenhando um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender, assimilar e aplicar conhecimentos.

No entanto, a existência de dificuldades de aprendizagem apresenta-se como um desafio significativo que demanda atenção cuidadosa. Este artigo visa explorar a natureza dessas dificuldades, examinando fatores que as influenciam e propondo abordagens eficazes para lidar com tais situações.

No contexto educacional contemporâneo, a identificação e compreensão das dificuldades de aprendizagem são imperativas para garantir a eficácia dos sistemas educacionais.

A crescente diversidade de perfis de aprendizagem e a ampliação do escopo de transtornos que impactam a aprendizagem destacam a importância de uma investigação aprofundada neste domínio.

A relevância intrínseca deste estudo reside na necessidade de desenvolver estratégias educacionais inclusivas e eficazes. Compreender as dificuldades de aprendizagem não apenas aprimora a capacidade diagnóstica, mas também proporciona insights essenciais para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos.

O principal objetivo deste trabalho é analisar as causas subjacentes às dificuldades de aprendizagem, incluindo fatores neurológicos, genéticos e ambientais. Além disso, busca-se investigar a interseção entre doenças específicas e os desafios no processo de aprendizado. Ao compreender esses elementos, o artigo pretende contribuir para a elaboração de intervenções mais precisas e personalizadas.

Este artigo está organizado de maneira a abordar de forma abrangente as diferentes facetas das dificuldades de aprendizagem. Serão discutidas as definições e classificações fundamentais para o entendimento do tema, exploradas as causas específicas, incluindo fatores neurológicos e genéticos, analisadas as doenças associadas às dificuldades de aprendizagem, o papel crucial do âmbito familiar e os métodos de diagnóstico e identificação.

Também abordará intervenções e estratégias eficazes, respectivamente. Finalmente, nas considerações finais, os principais achados serão recapitulados, delineando possíveis direções para futuras pesquisas.

## Compreendendo as dificuldades de aprendizagem

Para fundamentar a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem, é essencial estabelecer clareza conceitual. As dificuldades de aprendizagem são geralmente definidas como desafios persistentes na aquisição e uso da linguagem, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. A classificação dessas dificuldades é crucial para uma abordagem mais específica. Subdivisões, como dislexia, discalculia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), destacam-se, cada uma apresentando características distintas que influenciam o processo educacional.

Explorar as bases neurológicas das dificuldades de aprendizagem é essencial para compreender a complexidade do fenômeno. A análise de condições como disfunções cerebrais, desequilíbrios neuroquímicos e problemas de processamento cognitivo proporciona uma visão aprofundada das raízes dessas dificuldades.

A compreensão desses aspectos neurológicos é crucial para o desenvolvimento de intervenções personalizadas e eficazes. Há uma relação intrínca entre dificuldades de aprendizagem e condições médicas específicas, como transtornos do espectro autista (TEA) e síndrome de Tourette.

A abordagem integrada dessas situações é fundamental para desenvolver estratégias educacionais adaptadas, considerando as demandas singulares que surgem da interação entre dificuldades de aprendizagem e condições médicas subjacentes.

Essas são as bases necessárias para uma análise mais aprofundada das causas das dificuldades de aprendiza-

gem. A interconexão entre as definições, classificações e as implicações neurológicas fornece uma estrutura robusta para a compreensão integral deste fenômeno educacional complexo.

A compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem inicia-se pela análise dos fatores neurológicos que desempenham um papel fundamental nesse cenário.

Diferenças na estrutura cerebral, desafios no processamento de informações e disfunções em áreas específicas podem contribuir para obstáculos na assimilação de conhecimento. Estudos neurocientíficos têm identificado padrões neurológicos associados a diversas dificuldades de aprendizagem, destacando a complexidade e a singularidade dessas condições.

A hereditariedade desempenha um papel crucial nas dificuldades de aprendizagem, conforme evidenciado por pesquisas genéticas. Identificar marcadores genéticos associados a condições como dislexia e discalculia oferece insights valiosos sobre a transmissão dessas dificuldades de uma geração para outra. Uma abordagem genômica permite não apenas a compreensão da predisposição genética, mas também sinaliza possíveis alvos para intervenções preventivas.

Além dos fatores biológicos, o ambiente em que um indivíduo está inserido desempenha um papel significativo nas dificuldades de aprendizagem. Aspectos socioeconômicos, culturais e educacionais podem criar ou mitigar desafios no processo de aprendizado. A desigualdade de acesso a recursos educacionais, o suporte familiar e a qualidade do ambiente escolar são elementos cruciais a serem considerados na compreensão das origens ambientais dessas dificuldades.

Ao explorar esses aspectos, busca-se estabelecer um panorama abrangente das causas das dificuldades de aprendizagem. A interação dinâmica entre fatores neurológicos, genéticos e ambientais contribui para a complexidade desse fenômeno, exigindo uma abordagem multidisciplinar para intervenção e compreensão eficazes.

Existem doenças diretamente associadas às dificuldades de aprendizagem, especialmente os transtornos do neurodesenvolvimento. Incluem-se condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Síndrome de Tourette.

A compreensão das características distintas dessas condições é crucial para a implementação de estratégias educacionais adaptadas, considerando a diversidade de desafios que cada uma apresenta.

Além dos transtornos do neurodesenvolvimento, é essencial examinar condições médicas que podem afetar diretamente o processo de aprendizagem. Doenças como a epilepsia, distúrbios sensoriais e condições genéticas específicas podem influenciar significativamente o desempenho acadêmico. A identificação precoce e a compreensão das implicações educacionais dessas condições são imperativas para o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas.

Ao abordar esses aspectos, procura-se proporcionar uma visão holística das doenças associadas às dificuldades de aprendizagem. A análise aprofundada dessas condições é essencial para a implementação de práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma

abordagem mais inclusiva e eficaz no ambiente educacional.

A dinâmica familiar desempenha um papel fundamental no enfrentamento e na superação das dificuldades de aprendizagem.

Destaca-se a influência direta da família no processo educacional, a importância do suporte emocional, comunicação aberta e engajamento ativo dos membros familiares.

A compreensão das expectativas familiares e o estabelecimento de uma parceria colaborativa entre pais, educadores e profissionais de saúde são elementos essenciais para criar um ambiente de apoio.

A implementação de estratégias específicas no âmbito familiar pode contribuir significativamente para o progresso acadêmico de indivíduos enfrentando dificuldades de aprendizagem.

Isso inclui a promoção de uma atmosfera estimulante em casa, a utilização de práticas de leitura e escrita adaptadas, bem como a busca de recursos educacionais e terapêuticos. Abordar as preocupações emocionais e psicossociais também é crucial para fortalecer o suporte familiar.

Ao examinar esses elementos, encontra-se uma visão abrangente da influência do âmbito familiar nas dificuldades de aprendizagem. Reconhecer e mobilizar o potencial de apoio existente nas relações familiares é um passo significativo na construção de uma base sólida para enfrentar os desafios educacionais, promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos.

## Explorando as Complexidades das Dificuldades de Aprendizagem: Dislexia, Discalculia, Disgrafia e TDAH

No vasto espectro das dificuldades de aprendizagem, quatro condições se destacam, cada uma trazendo consigo desafios únicos e impactos significativos na jornada educacional dos indivíduos.

A dislexia, discalculia, disgrafia e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são fenômenos que transcendem o mero âmbito acadêmico, influenciando a autoestima, as interações sociais e a trajetória profissional dos afetados.

A dislexia, talvez uma das dificuldades de aprendizagem mais conhecidas, revela-se na dificuldade em decodificar palavras, ler fluentemente e soletrar corretamente.

Este desafio, muitas vezes perceptível desde os primeiros anos escolares, não é um reflexo de falta de inteligência, mas sim de diferenças no processamento fonológico.

Fatores neurobiológicos, genéticos e ambientais convergem para criar uma condição onde a conexão entre símbolos escritos e sons falados é menos automática. Estratégias educacionais que se baseiam na conscientização fonológica e abordagens adaptativas são essenciais para apoiar alunos com dislexia.

A discalculia, por outro lado, se manifesta na dificuldade em compreender e manipular conceitos matemáticos. Seja na dificuldade em entender operações básicas ou na falta de fluência numérica, a discalculia está enraizada em disfunções neurológicas específicas.

Fatores genéticos e ambientais também desempenham um papel nesse cenário desafiador. O apoio individuali-

zado, estratégias pedagógicas diferenciadas e o uso de recursos tecnológicos especializados tornam-se ferramentas cruciais na abordagem da discalculia.

A disgrafia, centrada nas dificuldades da produção escrita, destaca a complexa interação entre a mente e a habilidade motora. Desafios motores, genéticos e ambientais convergem para afetar a qualidade da escrita, organização textual e correção gramatical. Estratégias de treinamento motor, apoio terapêutico e adaptações no ambiente de escrita são essenciais para promover o desenvolvimento da expressão escrita em indivíduos com disgrafia.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição multifacetada que vai além da simples dificuldade de manter a atenção. Caracterizado por desequilíbrios neuroquímicos, influências genéticas e ambientais, o TDAH se manifesta na desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Este transtorno não apenas afeta o desempenho acadêmico, mas também impacta as relações sociais e o bem-estar emocional. Abordagens terapêuticas, tanto farmacológicas quanto comportamentais, são fundamentais para gerenciar os sintomas e promover um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades desses indivíduos.

Em conjunto, essas dificuldades de aprendizagem demandam uma abordagem holística e adaptativa. A conscientização, a compreensão e a implementação de estratégias personalizadas são passos cruciais para construir ambientes educacionais inclusivos, onde cada aluno, independentemente das suas diferenças, possa trilhar uma jornada educacional significativa e bem-sucedida.

## Causas das Dificuldades de Aprendizagem

### Dislexia:

- Causas Neurobiológicas: Alterações no cérebro relacionadas ao processamento fonológico e à conectividade entre áreas responsáveis pela leitura.
- Fatores Genéticos: Predisposição genética, com casos de dislexia muitas vezes presentes em famílias.
- Ambientais: A falta de exposição a estímulos de leitura na infância pode contribuir para o desenvolvimento da dislexia.

### Discalculia:

- Disfunções Neurológicas: Anomalias em áreas cerebrais dedicadas ao processamento numérico e ao raciocínio matemático.
- Fatores Genéticos e Ambientais: Influência de predisposição genética e ambientes com poucas oportunidades para desenvolver habilidades matemáticas.

### Disgrafia:

- Problemas Motores: Dificuldades na coordenação motora fina, que afetam a habilidade de escrever de forma legível.
- Fatores Genéticos e Ambientais: Predisposição genética combinada com influências ambientais, como falta de prática ou apoio em habilidades de escrita.

### Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):

- Desequilíbrio Neurotransmissor: Anomalias na liberação de neurotransmissores, especialmente dopamina e noradrenalina.
- Fatores Genéticos: Tendência a ocorrer em famílias, indicando uma base genética.
- Fatores Ambientais: Exposição a substâncias tóxicas durante a gravidez, prematuridade e trauma cerebral podem contribuir.

De acordo com Smith (2018), "as dificuldades de aprendizagem não são meramente obstáculos acadêmicos, mas refletem uma interação complexa de fatores neurobiológicos e ambientais".

## Identificação das Dificuldades

### Avaliações Neuropsicológicas:

- Dislexia: Testes específicos de habilidades fonológicas e de leitura.
- Discalculia: Avaliações matemáticas que exploram o processamento numérico.
- Disgrafia: Testes de coordenação motora fina e avaliações da qualidade da escrita.

### Observações Comportamentais:

- Dislexia: Dificuldades evidentes na decodificação de palavras e compreensão da leitura.
- Discalculia: Erros frequentes em cálculos simples e desafios em compreender conceitos matemáticos.
- Disgrafia: Escrita ilegível, dificuldade na organização do texto e erros gramaticais.



### Colaboração entre Profissionais:

- **Equipes Multidisciplinares:** A cooperação entre psicólogos, educadores, fonoaudiólogos e outros especialistas é essencial para uma avaliação abrangente.

### Histórico de Desenvolvimento:

- **Entrevistas com Pais e Professores:** Obter informações sobre o histórico do desenvolvimento da criança, incluindo marcos de leitura, habilidades matemáticas e comportamento.

### Monitoramento Contínuo:

- **Observação ao longo do tempo:** A avaliação não deve ser pontual; é crucial monitorar o progresso e fazer ajustes nas intervenções conforme necessário.

Brown (2019) argumenta que "a identificação precoce e a intervenção personalizada são cruciais para mitigar as dificuldades de aprendizagem, promovendo melhores resultados acadêmicos e socioemocionais".

Esta perspectiva enfatiza a relevância de estratégias proativas na abordagem das dificuldades de aprendizagem, destacando a importância do diagnóstico precoce e da adaptação de métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

## Diagnóstico

No contexto educacional, o diagnóstico preciso das dificuldades de aprendizagem desempenha um papel central na formulação de intervenções eficazes. Este capítulo explora os métodos contemporâneos de diagnóstico, enfatizando a necessidade de uma abordagem holística que incorpore diversas fontes de informação.

Os pilares fundamentais desse processo incluem avaliações neuropsicológicas, testes padronizados e observações clínicas, proporcionando uma visão aprofundada e abrangente.

As avaliações neuropsicológicas emergem como uma ferramenta fundamental no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Estes testes, projetados para mapear as funções cognitivas, oferecem insights precisos sobre os padrões neurobiológicos subjacentes a condições como dislexia, discalculia, disgrafia e TDAH.

A análise detalhada desses processos cognitivos permite uma compreensão mais refinada das habilidades e desafios enfrentados pelos aprendizes.

Os testes padronizados são pilares na avaliação do desempenho acadêmico e no rastreamento de marcos de desenvolvimento. Na detecção de dificuldades específicas, como a dislexia, esses testes fornecem medidas quantitativas que ajudam a posicionar o indivíduo em relação aos seus pares.

A comparação com normativas estabelecidas é essencial para identificar discrepâncias significativas que podem indicar a presença de uma dificuldade de aprendizagem.

As observações clínicas aprofundam a compreensão, indo além dos números e testes padronizados. Essa abordagem mais qualitativa permite a captura de nuances comportamentais, padrões de interação e respostas emocionais diante dos desafios educacionais.

A observação direta em ambientes acadêmicos e clínicos enriquece o quadro diagnóstico, proporcionando uma visão mais contextualizada das dificuldades apresentadas.

A singularidade do diagnóstico nas dificuldades de aprendizagem reside na integração de múltiplas fontes de informação. Além das avaliações formais, os relatos familiares e as observações do ambiente escolar tornam-se peças essenciais desse quebra-cabeça diagnóstico.

A colaboração entre profissionais da saúde, educadores e pais é crucial para construir um mosaico diagnóstico abrangente, refletindo a complexidade única de cada indivíduo.

Em síntese, o diagnóstico contemporâneo das dificuldades de aprendizagem exige uma abordagem diversificada e integrativa. Ao combinar avaliações neuropsicológicas, testes padronizados, observações clínicas e informações contextuais, os profissionais da educação e da saúde estão melhor equipados para oferecer intervenções personalizadas e direcionadas.

Essa abordagem, centrada na compreensão profunda do aprendiz, visa não apenas identificar desafios, mas também capacitar cada indivíduo em sua jornada educacional.

A avaliação das dificuldades de aprendizagem transcende as fronteiras de uma única disciplina. Neste contexto, a abordagem multidisciplinar é essencial para capturar a complexidade do fenômeno.

A colaboração entre psicólogos, neurologistas, educadores e outros profissionais de saúde proporciona uma visão holística, considerando fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Ao explorar esses métodos, procura-se oferecer uma compreensão aprofundada das práticas de diagnóstico e identificação. A precisão e a abrangência dessas avaliações são cruciais para informar estratégias personalizadas de intervenção, promovendo não apenas a identificação das dificuldades, mas também uma compreensão mais profunda de seus fundamentos.

## **Intervenções e Estratégias**

Este capítulo explora as práticas pedagógicas que se mostraram eficazes no apoio a indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Estratégias diferenciadas, adaptações curriculares e o uso de recursos educacionais especializados são elementos centrais.

A incorporação de tecnologias assistivas e abordagens personalizadas, alinhadas às necessidades específicas de cada aluno, destaca-se como uma medida essencial para promover a inclusão e maximizar o potencial de aprendizado.

Além das intervenções acadêmicas, é imperativo abordar as necessidades psicossociais e emocionais dos alunos. Programas de apoio emocional, orientação psicológica e a promoção de habilidades socioemocionais desempenham um papel fundamental na construção da autoestima e na gestão do estresse associado às dificuldades de aprendizagem.

Uma abordagem holística que reconhece o impacto emocional dessas dificuldades contribui para um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Ao analisar esses componentes, busca-se fornecer uma visão abrangente das intervenções e estratégias que demonstraram eficácia. A personalização dessas abordagens, adaptadas às necessidades individuais, é essencial para garantir um suporte abrangente e promover o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

A abordagem das dificuldades de aprendizagem vai além do diagnóstico, incorporando intervenções e estratégias personalizadas que visam capacitar os aprendizes a superar desafios e alcançar sucesso acadêmico. Neste contexto, exploramos algumas das principais intervenções e estratégias que têm demonstrado eficácia ao enfrentar condições como dislexia, discalculia, disgrafia e TDAH.

- Estratégias Pedagógicas Adaptativas:

No âmbito escolar, estratégias pedagógicas adaptativas desempenham um papel crucial. Professores podem adotar abordagens específicas, como ensino multimodal, que incorpora diferentes estilos de aprendizagem, e a diferenciação de conteúdo para atender às necessidades individuais dos alunos. Essas estratégias garantem que o processo de ensino seja mais inclusivo e acessível, abordando as dificuldades específicas de cada aprendiz.

- Suporte Individualizado:

O suporte individualizado é uma pedra angular nas intervenções. Planos de educação individualizados (PEIs) são desenvolvidos em colaboração com educadores, profissionais da saúde e pais para atender às necessidades específicas do aprendiz. Esses planos detalhados delineiam adaptações curriculares, suporte emocional e estratégias personalizadas para otimizar o ambiente educacional.

- Tecnologia Assistiva:

A tecnologia assistiva oferece recursos valiosos para superar barreiras. Softwares especializados, aplicativos educacionais e ferramentas online podem proporcionar suporte adicional, especialmente nas áreas afetadas pelas dificuldades de aprendizagem. Leitores de tela, editores de texto preditivos e programas de treinamento cognitivo são exemplos de tecnologias que podem ser incorporadas para fortalecer as habilidades dos aprendizes.

- Intervenções Terapêuticas Específicas:

Intervenções terapêuticas direcionadas são frequentemente empregadas. Terapias de fala e linguagem, terapias ocupacionais e sessões de treinamento específicas para a área afetada, como intervenções para desenvolver habilidades fonológicas na dislexia, desempenham um papel crucial. Essas abordagens terapêuticas são adaptadas para atender às necessidades individuais, promovendo o desenvolvimento progressivo.

- Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais:

As dificuldades de aprendizagem não se limitam ao domínio acadêmico. Intervenções que visam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são fundamentais. Programas que promovem a autoestima, a resiliência e habilidades de autorregulação emocional podem fortalecer a confiança e o bem-estar emocional dos aprendizes.

- **Envolvimento Familiar e Comunitário:**

O envolvimento familiar e comunitário é uma peça-chave. Pais, cuidadores e membros da comunidade desempenham um papel ativo no apoio ao aprendiz. Oficinas educativas, grupos de apoio e recursos comunitários são meios eficazes para fortalecer a rede de apoio ao redor do aprendiz, promovendo uma abordagem colaborativa e sustentável.

Ao integrar essas intervenções e estratégias, os profissionais da educação e da saúde podem criar um ambiente adaptativo que capacita os aprendizes a superar desafios, destacando suas habilidades únicas. A personalização dessas abordagens é essencial, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo e proporcionando um caminho personalizado para o sucesso educacional.

Johnson et al. (2020) argumentam que "a personalização do ensino é fundamental para atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem".

## Procedimentos metodológicos

### • Tipo de Pesquisa

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, buscando compreender profundamente as nuances das dificuldades de aprendizagem. A pesquisa qualitativa é escolhida devido à natureza exploratória do tema, permitindo uma análise aprofundada e contextualizada dos fatores subjacentes a esse fenômeno complexo. A coleta de dados envolve revisão sistemática da literatura, entrevistas em profundidade e análise detalhada de estudos de caso. Essa metodologia proporciona uma compreensão holística e rica, permitindo a captura da diversidade de experiências dos alunos e as complexas interações entre os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem.

### • **Aportes teórico-metodológicos dos trabalhos**

- Os aportes teórico-metodológicos deste estudo foram fundamentados em uma base conceitual sólida, incorporando as contribuições de três principais autores cujas teorias e métodos informaram diretamente a pesquisa.
- Vygotsky (1978): A teoria socio-cultural de Vygotsky forneceu uma lente teórica crucial para entender as interações sociais e culturais no processo de aprendizagem. A ênfase na zona proximal de desenvolvimento (ZPD) e na mediação social influenciou a abordagem metodológica, destacando a importância de considerar o ambiente educacional e as interações sociais na compreensão das dificuldades de aprendizagem.
- Piaget (1952): As teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget contribuíram para a estrutura conceitual desta pesquisa, especialmente na análise das capacidades cognitivas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A adaptação das fases do desenvolvimento piagetiano permitiu uma avaliação mais precisa das necessidades individuais e da correspondência entre as estratégias de ensino e o estágio cognitivo dos alunos.
- Bruner (1986): A teoria da instrução de Jerome Bruner influenciou diretamente a metodologia adotada neste estudo. A abordagem centrada no aluno, enfatizando a construção ativa do conheci-

mento e a importância da narrativa na aprendizagem, orientou a escolha de métodos qualitativos, como entrevistas em profundidade e estudos de caso, para capturar a riqueza das experiências dos alunos.

Esses três autores forneceram uma base teórico-metodológica sólida, permitindo uma análise abrangente das dificuldades de aprendizagem que incorpora tanto os aspectos cognitivos quanto os sociais.

- **Principais procedimentos de análise e resultados:**

Os principais procedimentos de análise empregados nesta pesquisa abraçam uma abordagem multidimensional, visando capturar a complexidade das dificuldades de aprendizagem. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, examinamos criticamente artigos acadêmicos, teses e documentos relacionados, identificando padrões, lacunas e tendências no campo. Isso proporcionou uma base sólida para contextualizar e fundamentar as descobertas desta investigação.

A análise de entrevistas em profundidade com educadores, profissionais da saúde e alunos confrontando desafios de aprendizagem ofereceu uma perspectiva qualitativa essencial. A categorização de temas emergentes e a identificação de narrativas compartilhadas permitiram uma compreensão mais rica e contextualizada das experiências e percepções dos envolvidos. Essa abordagem qualitativa enriqueceu a pesquisa, fornecendo insights valiosos além do alcance da revisão bibliográfica.

A inclusão de estudos de caso aprofundados complementou a análise, permitindo uma imersão mais detalhada em situações específicas. A investigação aprofundada de casos individuais destacou a influência de fatores contextuais, pedagógicos e socioemocionais nas dificuldades de aprendizagem. Isso contribuiu para uma compreensão mais holística e contextualizada do fenômeno, revelando nuances que não seriam capturadas apenas por métodos quantitativos.

Os resultados dessa abordagem combinada indicam a necessidade premente de estratégias de intervenção personalizadas, reconhecendo a singularidade de cada aluno. Identificamos padrões persistentes de desafios, destacando a importância de práticas educacionais inclusivas e adaptativas. Além disso, a pesquisa revelou lacunas no conhecimento atual, apontando para áreas que requerem investigação adicional para avançar nosso entendimento das dificuldades de aprendizagem.

Esses procedimentos analíticos e os resultados obtidos fornecem uma base sólida para considerações futuras, tanto no âmbito acadêmico quanto prático, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e abordagens de intervenção mais centradas no aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desfecho desta investigação sobre as dificuldades de aprendizagem, emerge a visão de uma educação que transcende desafios e abraça a diversidade como força propulsora. As dificuldades enfrentadas pelos aprendizes não são meras barreiras, mas oportunidades para inovação, compreensão e aprimoramento do cenário educacional.

Esta jornada nos conduziu por intrincadas nuances, revelando a complexidade das dificuldades de aprendizagem. Compreendemos que, além dos limites acadêmicos, a esfera emocional, social e neurobiológica desempenha um papel crucial. Este entendimento profundo serve como alicerce para intervenções e estratégias que não apenas superam obstáculos, mas cultivam o desenvolvimento integral de cada aprendiz.

Ao superar desafios, a colaboração entre profissionais da saúde, educadores e pais emerge como um catalisador essencial. A personalização das intervenções, reconhecendo a singularidade de cada aprendiz, é a chave para criar um ambiente educacional que nutre potenciais individuais.

O impacto desta pesquisa vai além das fronteiras acadêmicas. Observamos como o desenvolvimento socioemocional se torna intrínseco ao processo educacional, redefinindo o sucesso para além de métricas tradicionais.

Destaca-se a necessidade premente de ambientes educativos inclusivos. Não se trata apenas de um objetivo; é um compromisso coletivo para com a criação de espaços onde as diferenças são celebradas, e cada aprendiz é capacitado a florescer. A pesquisa contínua, práticas inovadoras e a exploração de modelos educacionais flexíveis moldaram a evolução da educação inclusiva.

Em última análise, esta conclusão é um ponto de partida. Rumamos para uma educação que nivela obstáculos, capacita individualidades e abraça a resiliência como princípio fundamental. É a promessa renovada de uma educação que transcende limitações, empoderando cada aprendiz a trilhar um caminho de autodescoberta, realização e contribuição valiosa para a sociedade. Este é o compromisso renovado em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e resiliente.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. 2013.
- BRUNER, J. S. Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press. 1986.
- BROWN, T. E. A New Understanding of ADHD in Children and Adults: Executive Function Impairments. Routledge. 2019.
- JOHNSON, M., [outros autores]. Personalized Learning for Students with Learning Disabilities. Journal of Special Education, 54(3). 2020, 161-175.
- LYON, G. R. Shaywitz, S. Shaywitz, B. A. DEFINITION OF DYSLEXIA. ANNALS OF DYSLEXIA, 53(1). 2003, p.1-14.
- PIAGET, J. The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press. 1952.
- SHAYWITZ, S. E., & SHAYWITZ, B. A. Dyslexia (specific reading disability). Biological Psychiatry, 57(11). 2005. p. 1301-1309.
- SMITH, J. Learning Disabilities: Understanding the Challenge. Academic Press. 2018,
- SNOWLING, M. J. Specific learning difficulties. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(1). 2005. p. 40-52.
- STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4). 1986. p. 360-407.
- VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. 1978.



## Eva Vânia Freitas Santos

Graduada em pedagogia pela universidade metropolitana de santos; Conclusão 2012; Especialista em psicopedagogia pela faculdade Fatece conclusão 2012; Professora de Educação Infantil – no CEI jardim Silva Telles – centro de educação infantil – SME- SP.





## Educação Inclusiva: Desafios e Oportunidades para uma Sociedade Equitativa

**RESUMO:** A proposta do presente artigo busca fazer uma análise sobre a importância do docente na educação inclusiva, observando determinadas leis que colaboraram para garantir o direito de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1986 e a Declaração de Salamanca principiaram melhorias na legislação da educação inclusiva. Evidencia-se também as precisões educacionais especiais e conexão. Para que haja uma educação inclusiva é indispensável que os docentes procurem buscar uma capacitação, e aprimoramento e formação continuada, a fim de decorrer na mediação ao acolher os estudantes com necessidades educacionais especiais, mirando em um ensino do qual respeite as diferenças de cada pessoa. Para tanto, a metodologia empregada foi bibliográfica e qualitativa, através do qual se analisa a estimativa de uma educação inclusiva para os educandos com necessidades educacionais especiais e as leis que resguardam a sua efetiva participação no ensino regular.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Educação; Docente.

## INTRODUÇÃO

**É** um enorme desafio para os docentes seria o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois cabe a eles arquitetar propostas inovadoras para o ensino, operar de uma maneira diferente em sala de aula, sendo um colaborador do processo de ensino-aprendizagem.

Diversas vezes os docentes exibem dificuldade com o assunto é sua transformação, ocasiona bastante desconforto. Quanto mais avaliamos certos assuntos, mais ficamos firmes perante ele. O novo causa uma falta de insegurança e inconsistência, necessitando uma reorganização, alteração.

É comum sermos resistentes a mudanças. Sem dúvida, os conceitos e ideias inclusivas originaram bastante resistência (MINETTO, 2008, p.17). Portanto, cabe aos docentes buscar posturas inovadoras e competências do qual consentam poder compreender e interferir nas diversas circunstâncias que se deparam, além de ampararem na edificação de uma proposta inclusiva, fazendo com que tenha uma transformação expressivas fundamentadas nas possibilidades de melhoria positiva para as pessoas com necessidades especiais.

A formação continuada é uma possibilidade de construção da nova sugestão inclusiva, pois proporciona aos docentes a possibilidade de meditar a prática docente, com a finalidade de desenvolverem um ambiente para meditação coletiva e acolher o princípio de aceitação das diferenças, apreciando os outros indivíduos.

Para que a finalidade do processo de inclusão possa ser alcançada, deve possuir transformações nesse processo dentro da totalidade escolar, que são concretizadas por meio da meditação responsável pelos envolvidos alusivo à realidade inclusiva.

Levando em consideração a necessidade do docente com responsável fundamental no ensino educativo e inclusivo, os desígnios deste trabalho constituíram avaliar o seu papel, sua e frente à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais e o processo de ensino empregado a tais estudantes, a fim de viabilizar a inclusão de forma ativa e aceitável.

## Reflexões da Inclusão no Contexto Escolar

Definir educação através dos escritos citados, de uma forma global nos orientar a base educacional para todos, a inclusão hoje é um ponto de partida para a igualdade social a nível de educação.

Pois há várias maneiras de aprender cada um no seu ritmo, a inclusão de alunos com diferentes necessidades requer uma certa organização a nível curricular, trabalhos diversificados que possam garantir um bom nível de aprendizagem para todos.

É preciso um esforço maior por parte dos educadores junto às comunidades para ampliar os horizontes educacionais nas escolas: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Toda criança tem direito à educação, independente de suas diferenças, toda criança possui características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. O sistema educacional deveria ser designado com programas

educacionais implementados no sentido de adaptar as diversidades de todos.

Toda criança com necessidades especiais tem o direito ao acesso à escola regular como um todo, a escola tem por obrigação acomodá-los de maneira igualitária com uma pedagogia inovadora que permita a inclusão sem exclusão, construindo uma sociedade inclusiva que alcança a todos de modo acolhedor.

A inclusão escolar é um grande avanço sobre a igualdade social, refletimos de modo igualitário o grande avanço das escolas tradicionais sofreram ao longo do tempo. Nos últimos anos a inclusão social colaborou para a criação de políticas e leis de programas e serviços voltados ao atendimento de indivíduos com necessidades educacionais especiais, designando novas condições de adequações às pessoas que são excluídas.

O Brasil alcançou um progresso formidável no processo de educação inclusiva com a invenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que garante a todos os mesmos direitos (JÚNIOR, 2012).

A inclusão constitui que a sociedade deve acomodar-se às precisões da pessoa com deficiência para que esta consiga desenvolver-se os aspectos de sua vida a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é apoiada no mundo todo, indo embora para trás a discriminação e o descaso de anos atrás em relação às suas precisões individualizadas (SASSAKI, 1997, p. 167).

A partir de 1990 teve as primeiras preocupações entre profissionais, familiares, pesquisadores e governos para que tivesse a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino regular.

Quando discorremos dentro do termo necessidades educacionais especiais aludimos a vivência de um empecilho na aprendizagem, advertindo que os estudantes com necessidades carecem de recursos e serviços educacionais distintos dentro do ambiente escolar, o que faz com que os sistemas de ensino e, especialmente os docentes, procurem caminhos novos para proporcionar recursos e serviços apropriados para cada educando (SASSAKI, 1997, p. 167).

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentavam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

É importante ressaltar que antes da inclusão vivenciamos um momento de exclusão das pessoas com necessidades especiais, trazendo em si malefícios para a educação igualitária para todos.

Até hoje muitas escolas não estão fisicamente adaptadas para receber uma criança com uma deficiência que requer o uso de uma cadeira de rodas por exemplo, seja pela falta de rampa de acesso ou elevadores que possibilite esse aluno adentrar na escola, logo observamos uma exclusão por parte do ambiente escolar.

Temos que entender que estamos no mundo pós-moderno na era da inclusão, que é um direito adquirido por lei para todos.

## O processo de inclusão de estudantes surdos: Reflexões da prática docente

Sendo a educação especial um campo de pesquisa inovadora da pedagogia, diversos docentes buscam teorias e práticas focadas ao ensino de qualidade, com profissionais comprometidos em dar aos seus estudantes um ensino de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais.

O ideal é que na experiência educativa, estudantes, e educadores, ligados possam conviver de tal forma para o aprimoramento educacional (FREIRE, 2005, p. 58).

Recentemente, para erguer uma escola que receba de forma adequada a estudantes com qualidades e potenciais diferentes de aprendizagem, não basta tão somente que tenham docentes e demais profissionais que uma escola normal oferece.

Faz-se imprescindível que os profissionais e sobretudo os professores permaneçam habilitados para desempenhar essa função, acolhendo a precisão de cada estudante.

A formação de docentes para operar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1998)

Diante de tais precisões especiais educacionais, o papel do docente é de total importância na educação inclusiva, competente, guiar a metodologia pedagógico de ensino, sendo o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover circunstâncias pedagógi-

cas em que os estudantes com necessidades educacionais especiais superem o senso comum quebrando as barreiras que se impõem.

Os docentes necessitam refletir na educação como um todo, segundo Farfus (2008). Garantir a inclusão e garantir o futuro das pessoas que buscam na educação uma qualidade de vida melhor, que possa quebrar barreiras que impedem o acesso igualitário para todos.

Trabalhar a inclusão de forma justa garantido o acesso que por lei foram garantidos principalmente no que diz respeito ao currículo pedagógico que possa agregar valores e qualidades na distribuição educacional.

A importância da inclusão é vista de forma nítida nos dias atuais trazendo uma igualdade justa para todos. Dessa forma a inclusão é importante para poder viabilizar o processo de democratização educacional.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.72).

Diante do exposto, buscamos uma melhora na base educacional quebrando barreiras sociais que impedem o acesso a lugares remotos que hoje são uma barreira para as pessoas que compõem necessidades especiais.

Direitos garantidos por lei a toda criança que apresente algum tipo de necessidade especial tenha o livre acesso a desenvolver suas capacidades e habilidades em ambientes e aprimorar suas habilidades emocionais por meio da inclusão escolar.

As barreiras encontradas hoje ainda são um fator predominante na maioria dos lugares, fazendo com que as pessoas se sintam menos importantes na sociedade em que vivem.

As barreiras encontradas no dia a dia têm sido grandes constrangimentos pessoais para a inclusão educacional, que é, tentar corrigir a exclusão de alguns grupos, como cadeirante, autista entre outros.

Trabalhar essa diversidade desde os primórdios da vida, trará sem dúvidas benefícios para a vida social trazendo a compreensão dos direitos adquiridos ao longo do tempo, o trabalho comunitário de inclusão é um grande aliado para essa melhoria na vivência das pessoas. A escola em si é o ponto inicial para essa política de aceitabilidade de todos,

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede

regular de ensino não se restringe aos esforços da escola, inclui também a construção de redes de colaboração com a família e a sociedade fortalecendo o combate à intolerância e às barreiras atitudinais, bem como a compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil (ARRUDA; ALMEIDA, 2004, p. 16).

É notório analisar de forma a garantir os benefícios que a inclusão pode agregar na vida da comunidade, hoje pode se dizer que a escola muitas vezes se restringe a essa informação, passando muitas vezes de forma imparcial para as comunidades, que deveria ser uma grande aliada no combate à exclusão social.

A diversidade de exclusão ainda é tabu para a sociedade em pleno século XXI, ainda nos deparamos com a discriminação de pessoa que são diferenciadas por seu modo físicos sociais ou até mesmo seus modos de vida que é visto como diferente dos demais da sociedade.

É muito comum os profissionais nas escolas se referirem aos alunos com alguma necessidade especial, como o aluno de inclusão ou o aluno especial. Essa inclusão a qual o autor se refere nos molda de forma aceitável.

As escolas tentam inserir todos esses alunos com necessidades especiais no ensino regular, buscando assim uma educação para todos.

Por outro lado, a inclusão busca inserir todos os alunos no ensino regular,

não havendo exceção para este ou aquele aluno. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades ” (MANTOAN, 2003, p. 24).

Conforme o autor citou, a inclusão busca inserir todos os alunos, mas quando começamos a falar de educação inclusiva, desse processo de inclusão dessa criança no ensino regular, a primeira instância a gente precisa entender que a educação ela é um direito constitucional, um direito para todos, independentemente de sua classe social, raça ou religião.

É importante que isso seja garantido pela nossa constituição. Mesmo sabendo que essa criança tem o direito de estar na sala de aula, ainda sim, existe a exclusão desse aluno. Não falo só da falta de escolas adaptadas, mas de profissionais capacitados também, isso é uma realidade que eles enfrentam.

## Educação Inclusiva e sua Necessidade

A cada dia a sociedade moderna advém por um método de inovação em que se faz indispensável adicionar valores para que seja eliminada qualquer forma de preconceito; em que seja efetivada a democracia.

Seguindo essa direção, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais está cada vez em ampla evidência dentro do ambiente escolar. A escola inclusiva está sujeita a adaptações de grande e médio porte.

Os de grande porte cabem aos órgãos federais, estaduais e municipais de educação; as de pequeno porte são transformações que competem das ações dos docentes, que devem procurar soluções para expandir sua qualificação, com a finalidade de implantar esses estudantes de maneira ativa e humana.

Para que as escolas acatem ao processo de inclusão, os estudantes com necessidades educacionais especiais precisam ser abrangidos no ensino regular e o ensino necessita atender as necessidades individuais de cada educando, independentemente de suas peculiaridades de maneira a adaptar o currículo e o Projeto Político Pedagógico da instituição, formando uma estabilização entre o desenvolvimento dos conteúdos aplicados e a socialização dos estudantes.

Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem estima e em que a avaliação seja aplicada em função da melhoria de cada estudante, facilitando sua integração social (MARCHESI, 2004, p. 39).

Nos últimos anos a inclusão social colaborou para a criação de políticas e leis de programas e serviços voltados ao atendimento de indivíduos com necessidades educacionais especiais, designando novas condições de adequações às pessoas que são excluídas.

O Brasil alcançou um progresso formidável no processo de educação inclusiva com a invenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que garante a todos os mesmos direitos (JÚNIOR, 2012).

A inclusão constitui que a sociedade deve acomodar-se às precisões da pessoa com deficiência para que esta consiga desenvolver-se os aspectos de sua vida a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é apoiada no mundo todo, indo embora para trás a discriminação e o descaso de anos atrás em relação às suas precisões individualizadas (SASSAKI, 1997, p. 167).

A partir de 1990 teve as primeiras preocupações entre profissionais, familiares, pesquisadores e governos para que tivesse a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino regular.

Quando discorremos dentro do termo necessidades educacionais especiais aludimos a vivência de um empecilho na aprendizagem, advertindo que os estudantes com necessidades carecem de recursos e serviços educacionais distintos dentro do ambiente escolar, o que faz com que os sistemas de ensino e, especialmente os docentes, procurem caminhos novos para proporcionar recursos e serviços apropriados para cada educando (SASSAKI, 1997, p. 167).

## O Docente na Educação Inclusiva

Sendo a educação especial um campo de pesquisa inovadora da pedagogia, diversos docentes buscam teorias e práticas focadas ao ensino de qualidade, com profissionais comprometidos em dar aos seus estudantes um ensino de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais.

O ideal é que na experiência educativa, estudantes, e educadores, ligados possam conviver de tal forma para o aprimoramento educacional (FREIRE, 2005, p. 58).

Recentemente, para erguer uma escola que receba de forma adequada a estudantes com qualidades e potenciais diferentes de aprendizagem, não basta tão somente que tenham docentes e demais profissionais que uma escola normal oferece.

Faz-se imprescindível que os profissionais e sobretudo os professores permaneçam habilitados para desempenhar essa função, acolhendo a precisão de cada estudante.

A formação de docentes para operar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Diante de tais precisões especiais educacionais, o papel do docente é de total importância na educação inclusiva, competente, guiar a metodologia pedagógica de ensino, sendo o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover circunstâncias pedagógicas em que os estudantes com necessidades educacionais especiais superem o senso comum quebrando as barreiras que se impõem. Os docentes necessitam refletir na educação como um todo, segundo Farfus (2008).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O atual trabalho se distinguiu por ser uma pesquisa bibliográfica, a partir de materiais organizados e publicados por numerosos autores selecionados para auxiliar na preparação deste trabalho que objetivou suscitar reflexões sobre o ensino educativo e inclusivo.

As técnicas empregues foram por meio da leitura de obras de autores do qual objetivam achar soluções para os processos de inclusão e a estima do docente nesse processo.

Segundo Demo as atividades científicas é uma qualidade de todos que almejam de maneira firme se dedicar à pesquisa de descobertas inovadoras de novos conhecimentos, buscar relações em que elas visivelmente são impraticáveis, desvendar ideias e teorias e pôr a serviço do que se anseia aprender.

Dessa maneira, é de enorme importância conseguir uma leitura teórica e metodológica do qual o assunto selecionado consiga ser contextualizado, fazendo com que o docente aprenda a contextualizar um modelo teórico e possa amparar as apreciações obtidas por meio da pesquisa (DEMO, 1987, p. 39).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que existe um amplo progresso nas instituições de ensino para a inclusão dos estudantes com precisões educacionais especiais, fazendo com que os docentes procurassem paradigmas novos e maneiras inovadoras de ensinar, aprimorando a autonomia e independência desses estudantes.

Compete ao docente atingir seu trabalho regressado a igualdade e oportunidade a todos, para poder proporcionar a cada indivíduo a maneira que melhor acolher às suas precisões mediante as suas características, e desenvolvimentos.

Desenvolver um ensino que respeite a diferença dos indivíduos e aprender com isso, a inclusão alude uma transformação nas políticas educacionais e de prática de projetos educacionais do âmbito excludente ao sentido inclusivo, desenvolvendo um clima onde a prática não necessita estar restrita a um sistema análogo de educação.

Para que os docentes consigam trabalhar na educação inclusiva é indispensável que aconteçam transformações estruturais e pedagógicas, abrindo chance para os estudantes com vários tipos e níveis de dificuldades.

Para que o processo de inclusão verdadeiramente ocorra é necessário que exista uma integração sócio-afetiva ajustando às características de cada estudante, dando-lhes oportunidades buscando uma atmosfera inclusiva.

Por fim, nota-se a seriedade do docente nesse método, pois é por meio dele que os estudantes aprendem a habituar-se com as diversidades e diferenças na sala de aula, compreensão e respeito mútuo.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA Mauro de. Cartilha da inclusão escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Rio Preto: ABDA, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca/pdf.pdf>> Acesso em 02 fevereiro. 2023.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987.

CARVALHO Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

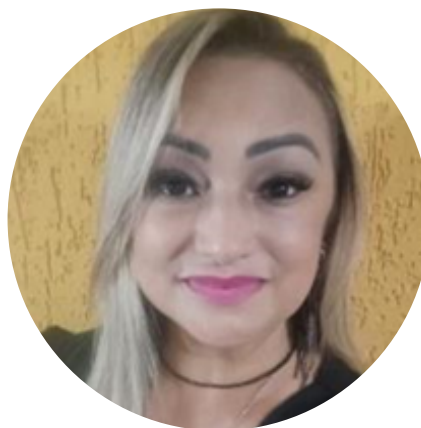
JÚNIOR, E. M. 50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>>. Acesso em 02 fevereiro. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, M. F. O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.



## FATIMA CRISTINA DA SILVA MACHADO

Graduada em Pedagogia pela UNICID (2014), Especialista em Transtorno Espectro Autista pela Faculdade Futura (2018), em Educação Especial pela Faculdade Futura (2019) e em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Faculdade Futura (2019). É Professora Efetiva de Educação Infantil na Prefeitura de SP.



# ACESSIBILIDADE E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

**RESUMO:** Este estudo abordou a temática da acessibilidade e da adaptação de materiais didáticos, com foco nas boas práticas e tendências na promoção da educação inclusiva. Através de uma revisão bibliográfica buscamos aqui identificar abordagens multidimensionais que vão além do acesso físico, considerando estilos de aprendizado e diversidade. A análise revelou a importância da tecnologia assistiva, demonstrando soluções inovadoras como plataformas de ensino e adaptação para alunos com deficiência motora. Foi possível constatar que essas abordagens não apenas melhoraram a acessibilidade, mas também empoderaram os alunos ao proporcionar autonomia. Por meio dessas reflexões observamos que a busca pela educação inclusiva é um caminho contínuo e colaborativo, onde cada passo dado em direção à acessibilidade e adaptação de materiais didáticos contribui para a melhora da educação inclusiva no país e para os estudantes que realmente necessitam.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Adaptação; Materiais Didáticos; Educação inclusiva; Tecnologia Assistiva.

# INTRODUÇÃO

**A** educação inclusiva no Brasil ganha contornos específicos a partir da Constituição de 1988, garantindo igualdade de todos perante a Lei.

Na prática ela representa que todos os sistemas de ensino devam realizar adaptações curriculares de acordo com a necessidade de cada estudante diante de suas condições específicas de saúde, livre de preconceito ou discriminação em qualquer âmbito.

A busca por uma educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais no desenvolvimento das sociedades modernas.

A garantia de igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou limitações, tem sido amplamente reconhecida como um imperativo moral e uma necessidade educacional crucial.

Nesse contexto, a acessibilidade e a adaptação de materiais didáticos emergem como fatores determinantes para efetivamente alcançar a inclusão e promover a equidade educacional.

A diversidade de alunos nas salas de aula contemporâneas é mais evidente do que nunca. Cada estudante traz consigo um conjunto único de características, necessidades e formas de aprendizado.

Deficiências visuais, auditivas, motoras, cognitivas e outras diferenças individuais podem criar barreiras para o acesso ao conteúdo educacional convencional. Além disso, fatores como preferências de aprendizado, língua materna e experiências de vida variadas também influenciam a maneira como os alunos interagem com os materiais de ensino.

A concretização da igualdade educacional exige a eliminação de todas essas barreiras, o que impulsiona a necessidade de criar materiais didáticos acessíveis e adaptados.

Esses materiais não apenas atendem às necessidades de alunos com deficiências, mas também enriquecem a experiência de aprendizado de toda a turma, promovendo a compreensão, a empatia e o respeito pela diversidade humana desde a mais tenra idade.

A evolução tecnológica também desempenha um papel crucial nesse cenário. A tecnologia assistiva, incluindo leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, aplicativos de tradução automática e outras ferramentas inovadoras, têm ampliado as possibilidades de acesso ao conteúdo educacional.

Ela proporciona uma nova dimensão à criação de materiais didáticos adaptados, abrindo portas para a aprendizagem eficaz e a participação plena de todos os alunos.

O presente estudo se propõe a explorar a acessibilidade e a adaptação de materiais didáticos, com ênfase em identificar e discutir as boas práticas que sustentam esse processo.

Através de uma análise aprofundada da literatura e de casos de estudo, buscamos compreender como a criação de materiais didáticos acessíveis pode ser efetivamente implementada em diferentes contextos educacionais.

## ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO: A IGUALDADE COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZADO

A acessibilidade na educação representa um princípio central na busca por uma sociedade inclusiva e igualitária, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de participar plenamente do processo de aprendizado.

Abreu (2020) destaca que a acessibilidade educacional vai além do acesso físico, envolvendo a criação de ambientes e recursos que se adaptem às necessidades individuais dos alunos.

A implementação efetiva da acessibilidade requer uma compreensão profunda das diferentes deficiências e limitações, bem como a aplicação de estratégias que garantam a igualdade de acesso ao conteúdo educacional.

Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) desempenha um papel fundamental como marco regulatório internacional para a promoção da inclusão na educação.

Segundo Silva e Pacheco (2020), essa convenção reforça a necessidade de adaptar materiais e práticas educacionais de modo a garantir que todos os alunos possam participar plenamente da vida acadêmica.

Isso inclui a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, como áudio, braille e fontes legíveis.

Dias (2022) destaca que a acessibilidade não se limita apenas às questões relacionadas às deficiências, mas também abrange alunos com diferentes estilos e preferências de aprendizado.

A criação de materiais didáticos acessíveis deve considerar a diversidade de formas pelas quais os alunos interagem com o conteúdo.

Estratégias como o uso de multimídia, textos alternativos para imagens e recursos interativos podem enriquecer a experiência educacional de todos os alunos, facilitando a compreensão e a absorção do conhecimento.

A literatura educacional também ressalta a importância da colaboração entre educadores e profissionais especializados no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis.

Para Ferro (2021) a formação de equipes multidisciplinares, incluindo pedagogos, designers instrucionais e especialistas em tecnologia assistiva, é de extrema relevância para a criação de materiais que atendam às necessidades variadas dos alunos.

Essa colaboração permite a identificação de estratégias personalizadas e a adoção de abordagens flexíveis que se alinhem às características únicas de cada turma.

Com isso, entendemos que a acessibilidade depende de um ambiente estruturado e adaptado e de profissionais que saibam operar as ferramentas tecnológicas para que elas possam de fato chegar aos estudantes que mais necessitam.

## ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: PERSONALIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO

Com relação a adaptação de materiais didáticos a questão da adaptação também é um ponto que requer do profissional uma dose de empenho e criatividade para garantir que todos os alunos tenham acesso a conteúdos educacionais relevantes e compreensíveis.

Gomes, Lorrany e Karolina (2022) explicam que a adaptação não implica apenas na modificação superficial do material, mas sim na criação de um ambiente pedagógico que permita que cada aluno atinja seu potencial máximo.

A personalização dos materiais é um componente-chave desse processo, permitindo que o conteúdo seja apresentado de maneira adequada às características e necessidades individuais de cada estudante.

A adaptação envolve uma abordagem multidimensional, considerando diferentes aspectos da aprendizagem. Abreu (2020) destaca a importância de considerar as preferências de aprendizado dos alunos, adaptando o conteúdo de acordo com seus estilos cognitivos e formas de assimilação.

Essa abordagem personalizada não apenas melhora a compreensão, mas também aumenta o engajamento e a motivação dos alunos no processo de aprendizado.

Moreira (2022) destaca também que é importante a criação de materiais em formatos acessíveis, como braille, áudio e textos ampliados, é essencial para garantir que os alunos com deficiência visual possam acessar o conteúdo de maneira independente.

Além disso, a adaptação de materiais para alunos com deficiências cognitivas ou motoras pode envolver a simplificação de linguagem, o uso de recursos visuais e a disponibilização de atividades práticas adaptadas.

Neste cenário a tecnologia assistiva tem desempenhado um papel cada vez mais significativo na adaptação de materiais didáticos.

Ferro (2021) destaca que leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz e aplicativos de tradução automática são exemplos de ferramentas que podem auxiliar na personalização do conteúdo.

Essas tecnologias proporcionam aos alunos com deficiências uma experiência de aprendizado mais autônoma e eficaz, permitindo que eles interajam com os materiais de maneira mais significativa.

Entre as variadas problemáticas que precisam ser repensadas, a adaptação não deve ser vista como uma abordagem isolada, mas sim como parte integrante de uma abordagem pedagógica inclusiva mais ampla.

A colaboração entre educadores, especialistas em acessibilidade e alunos desempenha um papel fundamental na identificação das melhores estratégias de adaptação.

Através desse diálogo, é possível criar materiais que atendam não apenas às necessidades específicas dos alunos, mas também promovam um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor.

O caminho a ser percorrido é um processo que busca a personalização do conteúdo para atender às diversas necessidades dos alunos e que, por meio da consideração das preferências de cada estudante e das necessidades individuais de aprendizado, a criação assume formatos que, com o uso de tecnologia assistiva, podem não apenas auxiliar na inclusão de forma rica, mas também contribuir para que a tecnologia de fato esteja a serviço daqueles que mais necessitam.

Nesse sentido, a tecnologia assistiva tem se destacado como uma ferramenta poderosa na promoção da acessibilidade e na adaptação eficaz de materiais didáticos.

Moreira (2022) enfatiza que as inovações tecnológicas têm o potencial de superar barreiras que historicamente limitaram o acesso ao conteúdo educacional.

Leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, aplicativos de tradução automática e outras soluções têm revolucionado a maneira como os alunos com deficiências interagem com os materiais de ensino.

Uma das principais contribuições da tecnologia assistiva está na transformação de materiais em formatos acessíveis. Abreu (2020) destaca que, por meio de leitores de tela, alunos com deficiência visual podem acessar o conteúdo de textos e imagens presentes nos materiais.

Isso permite que esses alunos se envolvam de maneira mais autônoma e participem plenamente das atividades de aprendizado. Além disso, a tecnologia de reconhecimento de voz permite que alunos com deficiências motoras expressem suas ideias de maneira eficaz, eliminando as barreiras físicas que poderiam limitar sua participação.

Softwares de tradução automática, por exemplo, permitem que materiais sejam disponibilizados em vários idiomas, atendendo a alunos cuja língua materna não é o idioma de instrução.

Isso amplia o acesso a conteúdos de qualidade, independentemente das barreiras linguísticas e contribui para a flexibilidade na forma como os alunos interagem com o conteúdo.

Ela pode ser usada por todos os estudantes, contudo os alunos com dificuldades de leitura podem se beneficiar de uma forma muito positiva com esses recursos porque podem lançar mão de recursos como áudio-livros, podcasts educacionais, entre outros formatos que permitem que os alunos ouçam o conteúdo, o que pode melhorar a compreensão e o envolvimento, especialmente para aqueles com dificuldades de leitura ou aprendizado.

## **ABORDAGENS MULTIDIMENSIONAIS NA ACESSIBILIDADE E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Abreu (2020) destaca a importância da acessibilidade como um princípio central da educação inclusiva. Seu estudo enfatiza que a acessibilidade vai além do acesso físico e envolve a adaptação de conteúdos para atender às necessidades individuais dos alunos.

Ao analisar essa perspectiva, é possível observar que a abordagem de Abreu destaca a necessidade de considerar a diversidade de deficiências e limitações, levando a adaptação para além do conteúdo em si, englobando formatos, linguagem e mídias diversificadas.



Dias (2022), por sua vez, expande essa discussão ao ressaltar que a acessibilidade não se limita apenas às deficiências, mas também abrange a diversidade de estilos de aprendizado dos alunos.

Sua pesquisa destaca que a adaptação de materiais deve considerar as preferências individuais de cada aluno, permitindo que o conteúdo seja apresentado de maneira a melhor atender às suas formas de compreensão.

A análise das abordagens de Dias destaca a importância de uma abordagem pedagógica flexível, que busca atender às necessidades e características únicas de cada estudante.

Nesse contexto, a tecnologia assistiva tem se mostrado uma aliada fundamental na promoção da inclusão.

Ferro (2021) explora o papel da tecnologia na adaptação de materiais, apontando para ferramentas como leitores de tela e softwares de reconhecimento de voz.

Sua pesquisa evidencia como a tecnologia possibilita a personalização do conteúdo e como essas ferramentas têm o potencial de remover barreiras de acessibilidade.

Analisando o estudo de Ferro, percebe-se que a tecnologia não apenas torna os materiais acessíveis, mas também empodera os alunos ao proporcionar maior autonomia e participação ativa no processo de aprendizado.

A pesquisa de Mota (2022) expande essa análise ao destacar que a adaptação de materiais também é fundamental para atender às necessidades de alunos com deficiências específicas.

Sua análise revela a importância de formatos acessíveis, como braille e áudio, para permitir que alunos com deficiência visual possam acessar o conteúdo.

A contribuição de Mota reforça a necessidade de considerar as características individuais dos alunos na criação de materiais acessíveis, abordando diretamente as limitações enfrentadas por esses estudantes.

Ao analisarmos em conjunto as abordagens de Abreu, Dias, Ferro e Mota, é possível concluir que a acessibilidade e a adaptação de materiais didáticos não são apenas questões técnicas, mas sim fundamentais para promover uma educação inclusiva.

As abordagens multidimensionais consideram as diversas dimensões da diversidade humana, incluindo deficiências, estilos de aprendizado e a influência da tecnologia.

Essa análise ressalta a necessidade de uma abordagem holística e personalizada, onde a colaboração entre educadores, especialistas e alunos é crucial para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao conhecimento.

Estudos mais modernos que apresentam casos concretos de adaptação de materiais didáticos evidenciam a importância das abordagens inclusivas tecnológicas como um caminho que explora uma implementação bem-sucedida da tecnologia assistiva em uma escola inclusiva.

A integração de leitores de tela e softwares traz soluções tecnológicas que transcendem as barreiras de acessibilidade, capacitando os alunos a explorar o conteúdo de maneiras antes não possíveis.

Gomes, Lorrany e Karolina (2022) apresentam um caso de estudo em uma universidade, onde estratégias de adaptação de materiais foram implementadas em um ambiente virtual de aprendizado.

Sua pesquisa destaca como a disponibilização de textos alternativos, legendas em vídeos e opções de fontes personalizadas resultou em uma melhoria na experiência educacional.

A análise desse caso revela a importância da flexibilidade e da adequação dos materiais aos diferentes contextos de aprendizado, demonstrando como a adaptação pode ocorrer em plataformas digitais de maneira eficaz.

Por sua vez, a pesquisa de Pereira (2021) aborda o uso de tecnologia assistiva para alunos com deficiência motora.

Seu estudo demonstra como a utilização de um software de reconhecimento de voz permitiu que esses alunos superassem as barreiras de comunicação e participassem ativamente das atividades de aprendizado.

A análise desse caso destaca a necessidade de soluções personalizadas para atender às limitações específicas de cada aluno, apontando para a relevância da tecnologia assistiva na promoção da independência e inclusão.

A criação de conteúdos em formatos como braille e áudio, por exemplo, garantem que os alunos tenham acesso ao mesmo nível de informação que seus colegas sem deficiência.

Ao observarmos essas práticas pedagógicas fica claro que as abordagens inovadoras na adaptação de materiais didáticos trazem soluções tecnológicas que permitem que os estudantes com deficiências possam de fato participar das aulas.

Recursos como leitores de tela, softwares de tradução e reconhecimento de voz ajudam a superar as barreiras da acessibilidade e capacitar professores a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade não é apenas um aspecto técnico, mas sim um princípio essencial para promover a igualdade de oportunidades de aprendizado.

Ela abrange aspectos que vão desde a eliminação de barreiras físicas até a personalização de conteúdo para atender a diferentes deficiências e preferências de aprendizado.

Considerar os ritmos e estilos de cada aprendizado é igualmente importante, enfatizando que a adaptação não se limita às deficiências, mas abrange a riqueza das formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento.

A convergência da tecnologia assistiva com a adaptação de materiais cria um cenário onde barreiras são rompidas e as potencialidades dos alunos são desbloqueadas, demonstrando que a adaptação de materiais não se restringe apenas a melhorar o acesso, mas também a oferecer alternativas para alunos com deficiências específicas, como a disponibilização de conteúdo em braille e áudio.

As abordagens inovadoras têm um impacto tangível na experiência educacional, já que a personalização dos materiais, como observada em casos de plataformas virtuais de aprendizado e adaptação para alunos com deficiência motora, reforçam a importância de considerar o contexto e as necessidades individuais dos alunos.

A educação inclusiva não deve se restringir apenas a um cumprimento legal, mas deve ser aplicada como uma necessidade prática para criar uma sociedade onde todos possam de fato ter acesso ao conhecimento e à cultura.

Por meio da colaboração coletiva de especialistas e alunos a aplicação de abordagens multidimensionais podem cada vez mais serem flexibilizadas com fins práticos e, independentemente de suas limitações, usadas e desfrutadas por todos aqueles que necessitam desses recursos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Bianca de Macedo. INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 155–165, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogia-cao/article/view/23705>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio. *Nova Escola*, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em: 27 de julho de 2021.
- DIAS, Gisela Lourenço. Desenvolvimento de uma cartilha digital sobre acessibilidade web. *monografias.ufop.br*, 2022. Disponível em: <<https://monografias.ufop.br/handle/35400000/4030>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FERRO, Keli. As percepções de estudantes universitários com deficiência visual sobre a acessibilidade aos materiais acadêmicos e as repercussões desse acesso sobre suas trajetórias acadêmicas. *repositório.animaeducacao.com.br*, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANI-MA/20351>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- GARCIA, Rafael Marques. Material didático digital acessível a pessoas com deficiência visual. *repositório.ufrn.br*. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31259>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- GOMES, Samuel; LORONY, Bruna ; KAROLINA, Ana. INCLUSÃO E MÚSICA: o trabalho com a musicografia braille na Secretaria de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). *Anais do Encontro sobre Música e Inclusão*, p. 24-27, 2022. Disponível em: <<https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/84>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- MOREIRA, Paloma Rodrigues. Acessibilidade: melhorias nas práticas diárias. *Anais 29º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, v. 1, n. 1, p. 1–7, 2022. Disponível em: <<https://anaiscbbd.emnuvens.com.br/cbbd2022/article/view/2531>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- MOTA, José Ricardo. Formação continuada de professores: acessibilidade ao material didático em ambientes virtuais de aprendizagem. *repositório.ifpb.edu.br*. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2622>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- NEVES, Libéria et al. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 44, nº 1, 2019.
- PEREIRA, Giovane da Rosa. Princípios e perspectivas de acessibilidade em relação às cores: um guia de boas práticas sobre daltonismo para profissionais da indústria criativa. *repositorio.ufsm.br*, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24809>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- SILVA, Lucas ; PACHECO, Dalmir. ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: a produção do Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFAM em obras didáticas e paradidáticas. *P2P & Inovação*, v. 6, p. 88–101, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.21721/p2p.2020v6n2.p88-101>>. Acesso em: 20 ago. 2023.



## JAILTON ANDRADE DOS SANTOS

Graduado em Matemática e Pedagogia, pós-graduado em Educação Especial e Direito Aplicado à Educação. Atualmente cursa Engenharia da Computação pela Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP). Foi professor de educação básica da Prefeitura de São Bernardo do Campo e da rede Estadual de São Paulo, também foi professor de educação especial e professor de Matemática e Física desta rede e professor de ensino fundamental I na Prefeitura de São Paulo. Atualmente é Coordenador Pedagógico da rede Municipal de Educação do Município de São Paulo. Interessa-se por Mestrado em Educação.



## O PROFESSOR E O USO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA

**RESUMO:** Madalena Freire, em seus estudos afirma que não somos educados para pensar o mundo, geralmente nosso olhar diz respeito a nosso mundo e nossa realidade, esse olhar é repleto de estereótipos, e não permite que se perceba e se coloque no lugar do outro. Assim, mediar significa perceber-se enquanto participante do grupo formado em sala de aula buscando compreender as dificuldades e as necessidades do outro de forma que todos tenham sua individualidade preservada e se percebam no coletivo. É preciso mudar o olhar, é preciso treinar a escuta ativa, para não julgar, é preciso ter empatia pelo problema do outro e perceber nos silêncios ou nos gritos do que precisa de socorro, a necessidade de apoio, contribuindo para seu desenvolvimento. É preciso utilizar as ferramentas da escuta, do olhar e do perceber as dificuldades, permitindo que se reconstrua as realidades e se transforme a realidade desenvolvendo uma educação cidadã.

**Palavras-chave:** Mediação; Aprendizagem; Aluno; Desenvolvimento.

## INTRODUÇÃO

A escola é o local preparado para garantir as relações, é dentro dela que se instrui, instrumentaliza, e oferece-se espaços para reflexões profundas sobre o mundo, as pessoas e as relações, é dentro da escola que os alunos se nutrem de conhecimento e de informações para que se transforme em um sujeito crítico, participativo e integrante da sociedade.

Diante deste processo que envolve a aprendizagem do aluno, que a história do aluno vai se criando e se transformando, por meio das relações construídas e desenvolvidas durante o processo de vivências escolares, é certo que durante este período os conflitos externos e internos ocorrem.

E, influenciam na construção da pessoa humana, tendo como produto dessa construção um indivíduo crítico positivamente ou negativamente.

Sendo a escola responsável também pelas crenças criadas por cada aluno, necessitando de uma interferência positiva para evitar problemas futuros na formação do aluno.

Entende-se então que a formação dos alunos só será eficiente, agindo de forma positiva na vida do aluno se o suporte dado, seja também eficiente, por meio da mediação da escuta ativa e da comunicação não violenta que ao se tornar uma prática.

Permite que o aluno acumule experiências que contribuem para a construção individual de cada um, aprendendo no coletivo o respeito e a prática do ouvir e compreender a dificuldade do outro.

Mediar é garantir que o aluno ao envolver-se com o seu problema a fundo ou com o problema do outro, esteja se sensibilizando com suas dificuldades e com as dificuldades alheias, oportunizando o aumento de chances de que ele se reconheça e conheça o mundo que o envolve.

O objetivo deste artigo é permitir a percepção da importância da mediação, além de observar, analisar, e avaliar suas experiências e a experiência do outro, oportunizando perceber a diferença entre as pessoas.

Entre as famílias e entre a cultura, observando que as pessoas têm sua individualidade e que esta deve ser respeitada, ouvida e se for o caso transformada em busca do novo e da formação efetiva.

Por meio da mediação, estamos educando o aluno, para tratar características ainda não trabalhadas apesar de percebidas, isso porque as atitudes grosseiras e os sentimentos que procuram se sobrepor ao outro atrapalham a percepção do quanto se é e se pode fazer em relação a si e ao outro.

Sendo extremamente necessário ensinar o que é respeito, sensibilidade e liberdade garantindo assim o equilíbrio da razão e da vontade de bem viver entre todos.

## O PROFESSOR E O USO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA

Segundo Ekman (2012), o ser humano é dotado de emoções tais como alegria, tristeza, angústia, raiva, surpresa, medo, desgosto, nojo e desprezo, que desencadeiam processos biológicos que influenciam no organismo devido o resultado advindo das respostas fisiológicas universais que envolvem a pessoa humana.

Estas sensações, se dá por meio do inconsciente influenciando na musculatura facial e corporal da pessoa colocando o indivíduo em total alerta e defesa para com o outro (NAVARRO, KARLINS, 2008).

Na escola, esta análise se vê presente no dia a dia, constantemente observa-se que os alunos se colocam em defesa constante, errando punhos, agredindo fisicamente ou oralmente o colega, os professores, os funcionários e a comunidade escolar.

Como seres sociais que somos, precisamos do convívio com as pessoas para

construir a nossa personalidade e interagir com o mundo ao nosso redor.

A sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico.

Esta constante prática e ação, desgasta a energia cognitiva da criança, pois compromete o emocional, dificultando qualquer acesso a proposta pedagógica comprometendo o processo de ensino aprendizagem.

A mediação contribui com a compreensão das emoções permitindo que ao ter contato com o mediador, o aluno possa elaborar, treinar, pensar, filtrar o conteúdo que se deseja revelar, com suas linguagens e comportamento não verbais.

Isso porque o emocional trabalha no indivíduo como uma via dupla de vai de dentro para fora e de fora para dentro (CUDDY, 2012), o que se faz necessário a intervenção direta para o fortalecimento do senso comum e coletivo.

Ao mediar é preciso estar atento às alterações fisiológicas das crianças, para que possa obter subsídios para encontrar alternativas que contribuem com a modificação das atitudes e falas de modo a permitir a compreensão dos seus conflitos redirecionando a atitude do aluno, modificando sua forma de agir ou pensar.

Esta abordagem válida a proposta da educação na vida do aluno, pois permite que a criança revisita suas memórias reelaborando as percepções iniciais, reconstruindo sua relação com conteúdo, alunos, pares, reformulando seus posicionamentos, ideias, pois (BUENO et al., 1993).

Diante disso, JUNG (1984) afirma que a educação perpassa por um processo de individualização, que é extremamente importante para a formação do indivíduo, permitindo que ele se permita a integração com o outro.

Para compreender o papel do mediador, é preciso analisar as dificuldades que envolvem a escola em relação a atos que envolvem todo tipo de violência escolar.



Pois, é preciso entender o percurso de construção desta, uma vez que “a violência é representada de forma particular no imaginário de cada pessoa, e assume diferentes sentidos se é vista do ponto de vista da vítima ou do agressor” (SCHOTTZ; SILVA, 2014).

Fante (2012) comenta que “a violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que a torna questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade”.

A escola era vista como “marco inicial para um processo de crescimento pessoal, conduzindo a um padrão de vida melhor e contribuindo para o sucesso profissional”.

Mas, atualmente o seu papel vai além da formação profissional causando um “período de crise na educação”, pois devido às diversas funções sociais assumidas o seu ambiente se apresenta cada vez mais desagradável, “inseguro e excludente” (SCHOTTZ; SILVA, 2014).

A violência escolar acontece quando existem comportamentos agressivos e antissociais, conflitos interpessoais, atos criminosos e vandalismo.

O modelo do mundo fora da escola tem cada vez mais sido imitado no interior da escola, transformando o espaço da escola em um lugar de sofrimento e medo para os que são vítimas dessa prática escolar ao invés de ser um ambiente de aprendizado e interação social.

Os motivos que levam a este tipo de violência são muitos dentre eles temos as experiências vividas por cada aluno dentro do ambiente familiar ou dentro do grupo social que convivem.

Onde encontram-se famílias desestruturadas, com relações afetivas de baixa qualidade, em que a violência doméstica é real ou em que a criança representa, sendo assim a criança escolhida para vítima torna-se a presa mais interessante para despejar todas as dificuldades e problemas dos autores tornando-se alvos de bullying.

Lopes Neto (2005) cita que nas causas externas são encontrados: os ideais de gênero; relações raciais; estrutura familiar; influência da mídia; ambiente no qual a escola se insere.

E nas causas internas são encontrados: idade e nível de escolaridade; regras e disciplina; indiferença dos professores frente a cenas de violência; má qualidade de ensino e carência de recursos humanos; autoridade do corpo docente.

Freire (1987), lembra que a educação para ser transformadora e significativa deve ter um processo de troca, onde um aprende enquanto ensina e o outro ensina enquanto aprende o que favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do indivíduo através do diálogo.

A mediação traz o seu diálogo apresenta-se fora do contexto escolar nos dias de hoje, não se fala mais, se agride, não se ouve mais, se desobedece, não existe mais a humanização do homem, o que o transforma em sujeito do processo educativo.

A necessidade de mudança para transformar a educação é notória uma vez que para se obter um ideal revolucionário é preciso modificar a realidade da educação, e favorecer aulas agradáveis e construtivas.

No entanto, existe o medo da mudança, e o perigo da conscientização, que favorece a libertação defendida por Freire, e é este medo que impede que se realize um trabalho consciente.

Entende-se que é por meio de uma proposta dialógica que se constrói o conhecimento, este realiza a análise de todos os pontos de vista considerando as opiniões do entorno.

A falta deste diálogo necessário apresentado por Freire cria um caminho direto para a dominação e este é entendido como caminho direto para o fim das relações principalmente as educacionais, impedindo o desenvolvimento, favorecendo as relações violentas.

O papel da escola diante deste tema é transformar a realidade, valorizar as ideias dos indivíduos, favorecendo a construção de novos saberes e assim libertar o mundo dos opressores que nele se encontram.

No contexto da discussão acerca da necessidade de mediar dentro da sala de aula e as condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica.

Surgem reflexões sobre os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam à docência gerando assim, uma tensão pois cada vez mais se têm recebido professores sem experiência na função de docente além dos diversos professores que, apesar de esboçar um excelente referencial teórico, necessitam, rever sua prática pedagógica.

Trabalhar a mediação implica aprofundar a discussão em torno das exigências cada vez mais complexas na preparação dos professores para iniciar uma área específica do conhecimento.

Ficando nítido, que a ausência desse tema mediar na formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às questões do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar”, encontrando diversas dificuldades não são previstas no exercício da prática docente.

No geral, os professores que por razões e interesses variados, buscam mediar as relações dos alunos procuram compreender, interpretar e aplicar sua prática, numa perspectiva filosófica e política de educação como processo e produto que as várias correntes de pensamento dão a esses termos.

Partindo desse princípio, percebemos a vivência efetiva é composta, em sua maioria, de uma necessidade de formação pedagógica que abrace não só os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor – agente de formação, mas é preciso compreender como se dão as relações e quais as dificuldades que travam as dependências e interdependências dos alunos.

Dessa forma, no percurso de suas ações dentro da mediação e, o docente apoia sua práxis educativa, desarticulada com as finalidades sociopolíticas e culturais do processo educativo.

Sendo assim, é preciso apontar algumas saídas entre as quais, o desenvolvimento profissional, vá além do domínio dos saberes didáticos abordando também a competência de mediar para alcançar a formação completa do aluno .

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno formam um par complementar complexo dinâmico.

As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno.

Na atividade profissional do professor, muitas vezes ouvimos as afirmações: “é preciso separar o lado afetivo do lado profissional”, “temos que deixar nossos problemas pessoais em casa”.

Será que é possível fazer essa separação? É possível fragmentar-se tanto?

Na nossa ótica, essa separação não existe, o que pode ocorrer é o desenvolvimento da capacidade de manter-se equilibrado diante dos conflitos, pois os laços afetivos entre professores e alunos, alunos e colegas, professores e colegas, têm sido um elemento de fortalecimento da aprendizagem.

Geralmente, a dificuldade de manter relacionamentos harmoniosos e duradouros é reflexo de perdas e decepções que podem gerar defesas inconscientes.

É imprescindível diante de problemas de aprendizagem procurar a verdadeira causa, isto porque elas apresentam diversos níveis de complexidade e tendem a ficar camuflados em muitas racionalizações.

A trajetória do aluno sempre aponta a figura do professor como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem se possa ter um relacionamento onde a emoção esteja presente.

Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Para Freud (1914) a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. Para Morgado (2002), as relações transferidas (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simboliza os pais, tende a acontecer na sala de aula.

O que o professor precisa é não reagir a ela (contratransferência), pondo o conhecimento como o legitimador da autoridade pedagógica ele precisa mediar e não impor suas ideias.

Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no autoconhecimento, pois o professor acima de tudo conta consigo mesmo.

É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do sucesso, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva de que “eu sou assim mesmo”, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem.

Nesta reflexão pode-se observar a contribuição do pensamento de Mauco (1967) o que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é e sente, pois qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza.

Observa-se a importância da pessoa do professor na dinâmica de mediação em sala de aula. Uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer mudanças. A mudança que o outro precisa para nós é óbvia, porém a nossa própria mudança é permeada de muita resistência.

É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender novas posturas que por certo trarão novas perspectivas.

Nessa dinâmica do relacionamento professor-aluno temos consciência atualmente de um descaso com a figura do professor, com a perda de prestígio e respeito, principalmente diante do mundo globalizado.

Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da “autoridade docente”. Em muitos casos observa-se um abuso de poder, onde a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas.

Na relação mediadora entre professor-aluno é preciso estabelecer um nível de comunicação autêntica. Ser autêntico neste sentido não é simplesmente dizer o que pensa, jogando no outro todas as frustrações e preconceitos, mas acima de tudo pensar no que diz.

A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem pegar a expressão das emoções e valores, com transparência e respeito mútuo.

Cada nova disciplina, cada novo professor, cada nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor. Quando ocorre uma frustração das expectativas surge o desinteresse, a irreverência, o desgaste emocional.

Neste sentido a comunicação autêntica, juntamente com a liderança sábia do professor para administrar as vivências, atitudes e expectativas, pode romper qualquer entrave.

Conflitos podem surgir, é normal na convivência humana, mas como resolver os conflitos é que se torna importante.

Como professores e líderes na relação pedagógica é necessária uma postura autocrítica para perceber que se um determinado tipo de conflito tem persistido ao longo do tempo na carreira docente.

É necessário tratar a real causa fugindo das justificativas, pois o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento da necessidade de mudar e o segundo é a tomada de decisão de fazê-lo a despeito do outro ou das circunstâncias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a mediação em sala de aula é possível formular uma resposta ao desafio de repensar a relação pedagógica.

A formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoria-prática, ou seja, é preciso uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área, e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula.

Consciente de que as relações humanas se fazem necessário fortalecer o debate sobre as possibilidades de estabelecer uma política de formação continuada para os professores compreendam como se deve mediar e qual a importância disso para o desenvolvimento do aluno.

A escola visa qualidade, que aponta para uma prática reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo que fundamentalmente deve se processar nas competências humanas e sua base alicerçada no patrimônio histórico, social, cultural e político estrutural da escola.

A formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos dando pouca ênfase às questões de relacionamento interpessoal.

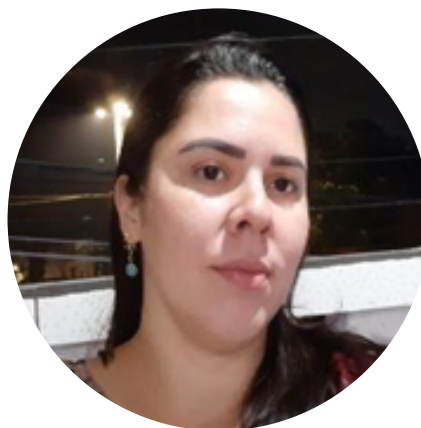
A relação professor-aluno é paradoxalmente a maior produtora de tensões como também de recompensas e gratificações.

Qualquer prejuízo nessa relação desarticula a tranquilidade do professor no ensino e a receptividade do aluno na aprendizagem.

Há muito se ouve a afirmativa “Ensinar é uma arte”, mas mediar é uma arte que precisa ser aperfeiçoada a cada dia através de uma postura crítica e reflexiva da práxis, pois a reflexão é um valioso instrumento de auto desenvolvimento e transformação.

## REFERÊNCIAS

- EKMAN, P. Emotions revealed: understanding faces and feelings. London: Weidenfeld & Nicolson, 2012.
- FANTE, C. Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Editora Verus, 2005, 224 p.
- \_\_\_\_\_. Fenômeno bullying: como prevenir a violência entre jovens. Campinas, São Paulo: Verus, 2008.
- \_\_\_\_\_. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas, São Paulo: Verus, 2012.
- FANTE, C.; PEDRA, J. A. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREUD, Sigmund. Algumas considerações sobre a psicologia do escolar (1914). IN: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. Trad. De Themira de Oliveira e outros. Rio de Janeiro: Imago, s/d, XXIII, p.281- 288.
- JUNG, C. G. A dinâmica do inconsciente Petrópolis: Vozes, 1984.
- NAVARRO, J.; KARLINS, M. What every body is saying: an ex-FBI agent 's guide to speed-reading people. New York: William Morrow, 2008.
- LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. J Pediatria., v. 81, n. 5, (Supl), P.S164-S172. Rio de Janeiro, 2005.
- MAUCO, Georges. Psicanálise e educação. Lisboa: Moraes, 1967.
- MORGADO, M.A. Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002



## KARINA GOMES DE BRITO AYRES

Graduada em Pedagogia, Faculdade: Cruzeiro do Sul, 2012; Pós Graduação: Gestão Escolar, Faculdade: Campos Elíseos, Ano: 2023; Prefeitura de São Paulo, Professora de Educação Infantil, 2023.





## MONTEIRO LOBATO NACIONALISMO E PRECONCEITO

**RESUMO:** A literatura brasileira vem sendo questionada através das obras de Monteiro Lobato sobre possíveis conteúdos racistas e/ou preconceituosos apresentados através de seus personagens. Educadores e pesquisadores como Marisa Lajolo, Soares Pellegrino, Ana Célia Silva entre outros, discutem sobre o que deve ou não ser apresentado aos alunos em sala de aula. O trabalho de pesquisa bibliográfica aponta a opinião de cada um deles. Levanta questionamentos sobre a relevância ou não de banir as obras do autor das salas de aula e propõe caminhos para trabalhar temas importantes como racismo e discriminação dentro de sala de aula.

**Palavras-chave:** Literatura Brasileira; Monteiro Lobato; Educadores; Racismo.



## INTRODUÇÃO

**N**os últimos anos a literatura brasileira tem sido colocada em pauta através de questionamentos sobre o que é ou não politicamente correto. Tais fatos trouxe ao banco dos réus, até mesmo do congresso federal, o ilustre escritor, Monteiro Lobato.

As obras de Monteiro Lobato, para alguns linguistas, estudiosos e defensores de movimentos antirracismo, apresenta conteúdo considerado preconceituoso e racista, tornando-as, no mínimo, perigosas para a educação de nossas crianças, devendo, portanto, serem "adequadas" ao século em vivemos, o da igualdade de gênero e raça.

Para outros mais radicais elas devem ser totalmente banidas das escolas, esquecidas para que não influenciam, ou para que não continuem a difundir o que a nossa sociedade não tolera mais, nem como longínquo passado.

Por outro lado, temos os eternos defensores do renomado escritor, que alicerçam suas defesas na qualidade das obras de Monteiro Lobato e em todos os seus feitos como grande linguista, nacionalista, grande divulgador do folclore brasileiro, ademais do momento histórico em que seus contos foram escritos.

Este estudo demonstra, através da pesquisa bibliográfica de estudiosos conhecidos como Marisa Lajolo e Soares Pellegrino que defende a propagação das obras do autor demonstrando o nacionalismo presente em suas obras em contraponto com as opiniões expostas por Eloi Ferreira de Araújo e Ana Célia Silva sobre o autor e suas obras.

Tenta encontrar subsídios entre as diferentes opiniões levantando questões sobre a sua relevância ou não na educação das crianças brasileiras.

Considera as discussões sobre o que se deve apresentar ao aluno em sala de aula, observando o movimento que a educação escolar vem passando, momento em que temos que educar para tudo e para todos.

Trabalhar o preconceito, as desigualdades sociais, a liberdade de escolha é considerado pela prática escolar, tão importante como trabalhar o desenvolvimento de habilidades como matemática e português.

A educação com suas leis de diretrizes e bases vêm buscando cada vez mais trabalhar o aluno com um todo. O desenvolvimento social tem sido um dos pontos mais explorados pelos educadores modernos.

Precisamos perceber que a escola já não é mais a detentora de todo o conhecimento. O aluno não chega "vazio" nos bancos escolares prontos para absorver, sem nenhum questionamento tudo o que lhe é ensinado.

A literatura é apenas uma fatia do conhecimento a ser adquirido, porém uma fatia que trabalha os dois lados da moeda, no mínimo.

A literatura com toda sua riqueza consegue trazer para a sala de aula vários aspectos da sociedade, diferentes momentos históricos. Expande todos os aspectos da língua ao passo que retrata o desenvolvimento histórico, econômico, cultural e social de uma civilização.

## SOBRE O AUTOR MONTEIRO LOBATO

José Renato Monteiro Lobato, ou apenas Monteiro Lobato como é conhecido pelo grande público iniciou sua vida de letrado através de sua mãe, que o ensinou a ler e escrever antes dos sete anos de idade.

Filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusta Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882 em Taubaté, interior de São Paulo. Filho de fazendeiro teve sua infância na fazenda e entrou na escola regular aos sete anos de idade, quando descobriu a biblioteca particular de seu avô paterno, Visconde de Tremembé.

Nos primeiros anos de escola já começava a demonstrar um fino interesse pela literatura, escrevendo pequenos contos para o jornal da escola onde estudava. Ao longo de sua juventude foi colaborador de vários jornais de pequeno e médio porte como O Patriota e A Pátria.

Tornou-se estudante interino do instituto de Ciências e Letras de São Paulo, onde mais tarde passou a morar. Desenhista de qualidade chegou a ser cartunista, uma de suas paixões declaradas. Em São Paulo, seu sonho era fazer Faculdade de Belas- Artes e unir suas duas grandes paixões.

Porém seu avô esperava que ele fosse o seu sucessor nos negócios da família, portanto acabou, por imposição, cursando Direito na Faculdade do Largo de São Francisco.

Lobato continua colaborando com publicações diversas estudantis e junto com outros colegas funda a Arcádia Acadêmica. Monteiro Lobato já era conhecido e elogiado como sendo dono de um estilo próprio e refinado, com um humor inteligente e requintado, um “espírito à francesa” e um “humor inglês” eram o que diziam. (Portal São Francisco). Foi eleito, dois anos

mais tarde, presidente da Arcádia Acadêmica, onde então começou a colaborar com o jornal Onze de Agosto, no qual escrevia artigos sobre teatro. Logo surgiu a oportunidade, em 1903, de criar o grupo O Cenáculo, fundado junto com Ricardo Gonçalves, Cândido Negreiros, Godofredo Rangel, Raul de Freitas, entre outros.

Dono de uma personalidade bem definida, Lobato defendia com unhas e dentes o que pensava e acreditava, lutando contra qualquer tipo de opinião contrária, agradando ou não.

Em 1904 regressa a Taubaté com o título de bacharel em Direito. Tinha planos de montar uma fábrica de geleia com um amigo, os quais foram frustrados ao passar a ocupar interinamente a promotoria de Taubaté. Conheceu Maria Pureza da Natividade. Em maio de 1907 foi nomeado promotor público em Areias. Casou-se com Maria, a 28 de março de 1908.

Nasce um ano depois a primeira filha do casal, Marta, porém Monteiro Lobato começa a demonstrar-se insatisfeito com a vida que leva como promotor em Areias e planeja abrir um comércio de secos e molhados.

Em 1910 nasce o seu segundo filho, Edgar, e Lobato associa-se a um negócio de estrada de ferro. Em meio a tudo isso, Lobato não parou de escrever. Desde o interior de cidades pequenas escrevia para jornais e revistas, como Tribuna de Santos, Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro e Fon-Fon, para onde mandava caricaturas e desenhos.

Com o tempo passou a fazer traduções de artigos do Weekly Times para o jornal O Estado de São Paulo e obras de literatura. Todavia era notória a sua insatisfação com os negócios que não prosperavam e com a vida que levava.

Aos 29 anos de idade Lobato recebe a notícia do falecimento de seu avô, Vis-

conde de Tremembé. Lobato agora tem um novo desafio pela frente, tornar-se fazendeiro da fazenda Buquira, para onde foi com toda a família. Largou a promotoria e passou a dedicar-se à fazenda.

Modernizou a lavoura e criação. Os negócios começaram a prosperar e abriu um externato em Taubaté, o qual deixou a cargo de seu cunhado. Em 1912 nasceu seu terceiro filho, Guilherme. Porém a novidade de ser fazendeiro durou pouco e Lobato voltou a ficar insatisfeito, planejando então explorar o Viaduto do Chá, em São Paulo, em parceria com Ricardo Gonçalves.

O jornal O Estado de São Paulo publicou em 12 de novembro de 1914 seu artigo intitulado Velha Praça. Na véspera de natal, o mesmo jornal publicou um conto que mais tarde, fez parte do livro, Urupês. Em fevereiro de 1916 nasce sua quarta e última filha, Rute. Époça em que Monteiro Lobato iniciava sua colaboração na recém-criada Revista do Brasil. Revista esta que era uma publicação nacionalista e que agradou muito Lobato.

A carreira literária de Monteiro Lobato só começou a se desenhar em 1917. O inverno seco daquele ano junto com a prática de queimadas pelos caboclos, vez com que ele escreveu um artigo de indignação intitulado “A velha Praga” que foi enviada à seção de queixas e reclamações do jornal O Estado de São Paulo. Tal carta foi publicada o que provocou polêmica e abriu as portas para que Lobato escrevesse outros artigos para o jornal, o que culminou na criação do personagem Jeca Tatu.

Daí em diante o universo parece ter conspirado para que sua carreira levantasse voo. As dificuldades com a fazenda em época de geada fizeram com que ele e sua família viessem morar em São Paulo, com o intuito de tornar-se um escritor de jornal. Logo fundou a revista Paraíba, em Caçapava e organizou uma grande pesquisa sobre o saci para o jornal O Estado de São Paulo.

Em dezembro publicou uma crítica dura à exposição de pintura de Anita Malfatti, intitulada Paranoia ou Mistificação, crítica essa que culminou na criação da Semana da Arte Moderna em 1922.

## O NASCIMENTO DO EDITOR

Monteiro Lobato estava agora completamente inserido no mundo da literatura, porém como sempre, ele queria mais. Em 1918 comprou a revista que ele havia se apaixonado, a Revista do Brasil.

Começam então os anônimos da literatura a ganhar espaço em suas publicações ao lado de pessoas famosas. Passou a dedicar uma atenção especial ao nacionalismo através de críticas de atitudes, usando de sarcasmo e caricatura.

A Revista do Brasil prosperou e então Monteiro Lobato parte para um novo desafio e monta uma empresa editorial, sempre abrindo caminho para novatos e artistas modernistas. Visionário mudou a forma de vender livros, segundo ele “livro é sobre-mesa: tem que ser posto debaixo do nariz do freguês”. Com esse pensamento na cabeça, passou a tratar o livro de forma diferente, dando mais colorido às capas e se esmerando ao máximo na produção gráfica.

Como se não bastasse revolucionar a forma de ver o livro, preocupou-se também na forma de vender o livro. Criou uma política de distribuição espalhando vendedores autônomos por todo o país. Em pouco tempo fundou a editora Monteiro Lobato & Cia.

O livro Urupês alcançou grande repercussão ao retratar com veracidade a figura do caipira, que para alguns foi vista como exagerada, chamou atenção até de Rui Barbosa, que o utilizou para criticar o governo em uma de suas campanhas eleitorais, o que voltou a criar polêmica. Esse fato fez com Monteiro Lobato ganhasse mais popularidade, o que o possibilitou publicar, nesse mesmo ano, Cidades Mortas e Ideias de Jeca Tatu.

A popularidade e a vontade de escrever tomam conta de Monteiro Lobato e em 1920, o conto Os Forasteiros foi base para um filme dirigido pelos cineastas Antonio Leite e Miguel Milani. E depois não parou mais, veio então Negrinha e A meninas do Narizinho Arrebitado, sua primeira obra infantil.

Monteiro Lobato é autor de mais um fato inusitado, quando promove a distribuição de exemplares gratuitos nas escolas do seu primeiro livro infantil, totalizando mais de quinhentos livros.

O sucesso entre as crianças foi tanto que gerou frutos como: Fábulas de Narizinho (1921), O Saci (1921), O Marquês de Rabicó (1922), A caçada da Onça (1924), O Noivado de Narizinho (1924), Jeca Tatuzinho (1924) e O Garimpeiro do Rio das Garças (1924), além de outros tantos.

Alta tiragem de suas obras acabava por consumir todo o seu tempo, de modo que passou a dedicar-se em tempo integral à editora, deixando a Revista do Brasil a Paulo Prado Millet. Lobato teve que importar máquinas dos Estados Unidos para dar conta da demanda de sua editora.

O pedido de falência de Monteiro Lobato foi causado por dois fatores. Uma terrível seca cortou o fornecimento de energia elétrica e Lobato só podia imprimir seus livros dois dias na semana. Em seguida, a moeda foi desvalorizada, pelo então presidente, Artur Bernardes, levando Monteiro Lobato a colecionar dívidas, sem outra solução, Monteiro pede falência em julho de 1925. De qualquer forma, pedir falência não significava para ele o fim de sua jornada editorial.

Lobato já planejava abrir uma nova empresa, a Companhia Editorial Nacional, junto com Octalles Marcondes, sendo assim, mudou-se para o Rio de Janeiro. A partir de então, Monteiro Lobato continua sua grande obra, escrevendo livros infantis e criando seus inesquecíveis personagens

como: Narizinho, Dona Benta, Pedrinho, Tia Anastácia, Emília e tantos outros.

Dizia não gostar das traduções de livros europeus para crianças, portanto, preferia criar personagens nacionalistas, próximos à realidade dos leitores. Escrevia aventuras com personagens ligados à cultura e ao folclore brasileiro.

Mas não se apegar apenas a isso começou a misturar à cultura brasileira personagens da cultura universal, mitologia grega, quadrinhos e cinema. Também pensou em livros paradidáticos com o intuito de ajudar a escola a ensinar conteúdos de matemática, geografia e história num formato mais lúdico.

## PRECONCEITO E EDUCAÇÃO

Antes de entendermos a origem do preconceito dentro da escola, se faz necessário entendermos como ele surge em nossa sociedade. Quando o homem se organizou a sociedade construiu um espaço coletivo, onde as pessoas se preocupavam umas com as outras, o produto da terra era dividido produzido e consumido imediatamente por todos.

Não havia superprodução. A educação era primitiva e baseada no modelo de gerações passadas. À medida que o aumento da produtividade foi surgindo, surge também o acúmulo de bens, o poder nas mãos dos que tinham mais recursos e o interesse individual.

A educação que até então funcionava deixou de servir ao passo em que a sociedade se dividia em classes. Surgem então os “diferentes” e com eles as desigualdades sociais, a discriminação e o preconceito.

Segundo Brandão (1994, p.102)

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder

que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A educação aparece com propriedade, como sistema e como escola. O saber transforma-se em instrumento político de poder (1994, p.102).

O surgimento da escravidão contribui de forma negativa para as divisões de classe. Neste momento, a educação deixa de ter objetivos coletivos. O ideal da educação já não é mais o mesmo para todos os integrantes da sociedade. A classe dominante começa a ter ideais bem distintos da classe dominada. Começa a ser desenhado então um modelo de educação pautada e baseada nos interesses da classe dominante.

A educação nesta nova sociedade torna-se reprodução da ordem social vigente. Uma sociedade desigual, discriminatória preocupada em transmitir crenças, valores, habilidades que corroboram na manutenção da ordem social, evitando uma manifestação contrária do que a classe social dominante buscava. A educação passa a refletir a sociedade burguesa e suas características.

É claro que até o momento não estamos falando da escola como a conhecemos hoje, esta surgiu a partir do momento em que a classe social dominante achou necessário ter um ambiente diferenciado para educação de seus filhos. De qualquer maneira fica evidente que a escola desde sua concepção é discriminatória, uma vez que apenas poucos tinham o privilégio de frequentá-la.

Mais tarde e com o desenvolvimento da indústria surge a escola para os “pobres”. A burguesia acha necessário dar um mínimo de instrução para a classe trabalhadora, que era cada vez maior nos centros urbanos.

Com isso surgem ao lado das escolas de ricos as escolas de pobres. Essa distinção não ocorre apenas baseada na divisão econômica de cada classe, mas no fato de que a escola de ricos era bem diferente da

escola de pobres. Quem detinha o poder detinha o conhecimento e desta forma o conhecimento era manipulado pela classe dominante de modo que só chegava à escola da classe trabalhadora o que era conveniente para eles.

Tal quadro só veio a contribuir e reforçar a segregação social e a desigualdade na educação. Podemos perceber que as manifestações de desigualdades e preconceito não são algo natural do homem. Elas são criadas pela sociedade dominante que estabelece padrões e atitudes sociais definidos, excluindo aqueles que não se enquadram na sociedade vigente.

O preconceito aparece na sociedade através das relações humanas onde os sujeitos vão incorporando valores, crenças, sentimentos, ideias que são alimentados por seus pares. Os estereótipos são criados naturalizados e aceitos como verdadeiros, ainda que sejam apenas representações equivocadas da realidade.

A educação como conhecemos hoje tem por obrigação quebrar esse modelo inicial de escola. Cabe a ela educar para todos, ela é responsável pela formação do aluno no que diz respeito à instrução, a atitudes e a cidadania.

A vivência escolar deve contribuir para que os valores sejam criticamente discutidos e refletidos não apenas impostos.

A educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar seus valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação (ARANHA, 2002, p.119).

A escola baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deverá proporcionar uma educação comprometida com o desenvolvimento cognitivo e social de suas crianças, garantindo assim sua atuação de modo a transformar a sociedade em que vive.

## PRECONCEITO EM SALA DE AULA

O preconceito em sala de aula é um tema bastante difícil de ser percebido uma vez que engloba vários tipos. Um aluno pode se sentir discriminado por uma série de motivos como cor, peso, inteligência, altura, roupa, classe social, deficiência física ou mental, etc.

O professor em sala de aula deve estar atento para qualquer tipo de manifestação de preconceito, porém tem que saber agir para que isso não se torne um problema ainda maior, uma vez que uma criança pode ser vítima de preconceito até mesmo por ser protegida pelo professor.

De qualquer maneira temos que ter em mente que o preconceito e a discriminação devem ser combatidos desde os primeiros anos escolares.

A escola deve ter como matéria obrigatória em sala de aula o tema direitos de cidadania e igualdade. Atividades devem ser promovidas com o objetivo de mostrar às crianças desde pequenas, que somos diferentes, porém com direitos e deveres iguais.

É claro que os alunos também trazem a educação que recebem de seus pais, mas sabemos que o professor é um forte formador de opinião, principalmente nos primeiros anos escolares e que, portanto, o seu comportamento influencia de forma positiva ou negativa a formação desses alunos e a convivência em sala de aula.

Não é tarefa fácil para o professor, mas ele precisa combater o preconceito e a discriminação de forma firme e amorosa. A sua conduta e a sua fala precisa deixar claro para seus alunos que ali, naquele espaço cabe apenas o respeito ao próximo seja ele quem for.

O professor pode ainda dispor de recursos como música, histórias, teatros que sejam representantes de diferentes culturas, apresentando assim o diferente para seus alunos como algo presente em toda sociedade, como algo que a constitui de forma positiva e benéfica.

Os conteúdos disciplinares obrigatórios podem ser trabalhados de forma a explorar todo o seu potencial. Um conteúdo de história, por exemplo, que trata do descobrimento do Brasil, pode ser trazido em sala de aula com ênfase na discriminação que o índio sofreu, e na importância que isso representa até os dias de hoje.

Com a escravidão podemos resgatar tudo que o negro representou na época em termos de evolução econômica. Podemos propor aos alunos que contem a história sob a perspectiva de negros e índios e não apenas sob a perspectiva da classe dominante expressa nos livros.

Os livros de literatura brasileira devem ser utilizados sem restrições de conteúdo, porém com senso crítico valorizando sua importância dentro da cultura brasileira.

Devem ser utilizados como instrumentos que proporcionem reflexão aos alunos sobre seu conteúdo ético e moral, contribuindo para a formação ética social e moral dos alunos, proporcionando a eles uma leitura crítica do mundo os capacitando para interagir e transformar a sociedade vigente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura não conta somente com a imaginação e o faz de conta que nos remete o autor, em muitos casos, incluindo os das obras de Lobato, ela vem impregnada e recheada de outras tantas informações que contribuem na instrução e formação do leitor.

A discussão que vem tomando corpo nos últimos anos diz respeito à forma como o autor retratou alguns de seus personagens. O duelo que se promove sobre as obras de Lobato é um acirrado combate entre Lobato nacionalista X Lobato preconceituoso.

Quando buscamos informações sobre Monteiro Lobato encontramos declarações e cartas que o incriminam. Fica claro, até mesmo para os mais ferrenhos defensores do autor, que ele foi um entusiasta da eugenia.

E não podemos dizer que sentimos orgulho do nosso célebre escritor, sobre os lamentáveis elogios que dispensou a Ku Klux Klan - organização racista dos Estados Unidos.

Do mesmo modo não se pode negar toda a luta que Lobato travou para conquistar progresso para o Brasil, chegando a ser preso por não ter medo de fechar a boca quando o assunto era o desenvolvimento do Brasil.

O que não podemos esquecer é que quando falamos do que é permitido ou não em sala de aula, estamos nos referindo à educação de um modo geral. Monteiro Lobato cometeu sim, alguns “crimes” dentro e fora de suas obras.

No entanto deixou um legado cultural e literário inegável. Sua obra não apenas carregada de pinceladas preconceituosas, pinta também o retrato de toda uma época que sentimos vergonha de lembrar, mas que precisa ser contada dentro do seu contexto histórico.

Proibir as obras de Lobato nas escolas do nosso país, não é apenas usar o escritor como “bode expiatório” para apagar as marcas do preconceito social e racial, é mais que isso. É praticar o preconceito às avessas. É não acreditar na formação que o Brasil vem dando para nossas crianças e professores.

O preconceito social e racial é encontrado em todos os meios da nossa sociedade, não apenas em livros. Qual será a solução? Mudarmos para outra galáxia para que nossos filhos não convivam com esse mal?

Monteiro Lobato com certeza continuará sofrendo a alegria da absolvição por alguns e o peso da condenação por outro, mas os seus personagens precisam ser absolvidos.

Precisam levantar do banco dos réus e retomar seus assentos nas salas de aula. Não para disseminar o preconceito, como muitos pensam, mas para fazer o que sempre fizeram ensinar as nossas crianças a extinguir esse mal tão enraizado em nossa cultura.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Alexandre. Monteiro Lobato e o Modernismo: um equívoco. Disponível em: <<http://www.educa-caopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0095.html>>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAUJO, Eloi Ferreira. Monteiro Lobato merece ser censurado? MASSON, Celso; JÚNIOR, Humberto; TURRER, Rodrigo. Revista Eletrônica Época 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/revista/epoca>>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 29. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, C. O pensamento e a prática de Monteiro Lobato como tradutor. IPOTESI – Revista de Estudos Literários, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 67-79, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaipotesi.ufjf.br/ipotes21.html>>. Acesso em: 13 nov. de 2023. Contraponto Petrobrás, 2000. Monteiro Lobato: o editor do Brasil.
- CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. Construindo o saber - Metodologia científica: Fundamentos e técnicas. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- GUIA DO ESTUDANTE. “Urupês-resumo análise da obra de Monteiro Lobato”. disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/urupês-resumo-analise-obra-monteiro-Lobato-703827.shtml>>. Acesso em: 15 nov.2023.
- LAJOLO, Marisa. Monteiro Lobato e o racismo. [2 de dezembro, 2012]. Carta Capital. Ano 17, n.741. Entrevista concedida ao Jornal de Debates.
- \_\_\_\_\_. Últimos Segundos. Artigo: Quem paga a música escolhe a dança, 2010. Disponível em:<<http://ultimosegundo.ig.com.br/>>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- LOBATO, MONTEIRO: o editor do Brasil. Rio de Janeiro.
- Portal São Francisco. Monteiro Lobato. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/capas/obras-literarias/monteiro-lobato.php>>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- NEGRI, ANDRÉ. Monteiro Lobato e o racismo. Revista eletrônica Bravo. Maio 2011, n.165. Disponível em <<http://bravonline.abril.com.br/materia/monteiro-lobato-e-o-racismo#image=165-capa-racismo-1-g>>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- ROSCHER, RENATO. Banco de dados da folha. Disponível em: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/MonteiroLobato.htm>>. Acesso em: 21 nov.2023.
- SILVA, ANA CÉLIA. Há racismo explícito na Obra de Lobato. BARROS, Ana Cláudia, 2010. Revista Eletrônica Terra Magazine. Disponível em <http://terramagazine.terra.com.br/interna>> Acesso em: 13 nov. 2023.
- SOARES PELLEGRINO, Gabriela. Semear horizontes: uma história de formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2007.
- VIEIRA, William. Carta Capital. Sociedade: Caçada ao racismo 2. Disponível em: <<http://cartacapital.com.br/sociedade/cacada-ao-racismo-2>>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- WYLER, L. Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.





## KATIA FERREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo em 2010; Pós Graduada em Língua Portuguesa pela a Faculdade de Desenho de Tatuí em 2018; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no Centro de Educação Infantil Professor Celso Daniel.

# AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por objetivo evidenciar a influência da leitura na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, a partir de pesquisa bibliográfica, trazendo contribuições para o desenvolvimento da imaginação infantil e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a leitura diária, desde a educação infantil, é vista como fundamental para esse processo. De acordo com os autores pesquisados, o desenvolvimento cognitivo é um processo de evolução intelectual muito importante na maturidade da criança, sendo que, para eles a leitura, a imaginação e a aprendizagem estão interligadas, pois, uma propicia a realização da outra. Logo, a criança que ouve histórias desde cedo desenvolve melhor suas diferentes linguagens e tende a apresentar maior facilidade de aprendizagem. A leitura diária feita pelo professor na educação infantil além de proporcionar o desenvolvimento da imaginação na criança, desperta o gosto pela leitura, porém é necessário que o professor se posicione como modelo leitor, que leia para seus alunos em voz alta, quando estes ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. Dessa forma, estamos oportunizando o uso de estratégias e criando condições de aprendizagem necessárias para a aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** Leitura; Imaginação; Desenvolvimento; Aprendizagem.



## INTRODUÇÃO

Sabemos que atualmente existe uma grande preocupação, por parte dos docentes, em desenvolver a capacidade leitora de seus alunos, para isso buscam, por vezes, diferentes métodos a fim de que eles “gostem de ler”, porém é preciso compreender que não se pode ensinar ao outro algo pelo qual se demonstra pouco interesse ou atenção, portanto, para que o educando desperte o gosto pela leitura ele precisa encontrar o prazer nela existente, e sabemos que isso acontece desde antes da criança saber ler, quando é ouvinte na educação infantil.

Já em relação aos gêneros que facilitam a compreensão da leitura, Bettelheim (2004) pontua que:

[...] Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade, oferecendo significado em tantos níveis diferentes, e enriquecendo a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança [...] (BETTELHEIM, 2004).

Sendo assim, cabe à escola e ao educador, relacionar as práticas de uso da linguagem às práticas sociais, pois desde a Educação Infantil, é necessário o trabalho com textos que circulam socialmente, dando maior importância a Literatura Infantil.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo evidenciar, a partir de referenciais bibliográficos, as influências da leitura diária, feita pelo professor, no processo de alfabetização e letramento das crianças, que se dá logo após a segunda infância.

A pesquisa conceitua também o que é leitura, imaginação e aprendizagem, além de relacionar as contribuições da leitura com o desenvolvimento do aspecto cognitivo para efetivação da aprendizagem, bem como destacar vivências do cotidiano escolar infantil.

## ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Sabemos que, todo ser vivo, seja ele de espécie animal ou vegetal, passa por fases/etapas para se desenvolver; tais fases/etapas ocorrem por meio de mudanças que vão desde as simples às mudanças mais complexas, de completa transformação do ser. As fases pelas quais os seres humanos passam obedecem a uma sequência precisa, que ocorre naturalmente, desde que propiciem condições ambientais adequadas, pois estas tanto podem favorecer o desenvolvimento como criar obstáculos para acontecer. De acordo com Lima;

[...] Na história da espécie humana, um dos desenvolvimentos mais notáveis é como, ao longo de sua história, os seres humanos foram diversificando as formas de comunicação com o desenvolvimento da cultura. E, também, como foram se modificando os tempos e os espaços na comunicação humana com o desenvolvimento tecnológico e científico [...] (LIMA, 2003).

Como diz Lima (2002) “[...] do ponto de vista biológico, há uma grande complexidade na forma como o cérebro processa a linguagem, com áreas de especialização para as diferentes dimensões da linguagem [...]”. De acordo com Referencial Curricular Nacional: [...] A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente [...] (BRASIL, 1998).

Essa interação transmite segurança à criança, fazendo-a expressar-se melhor e aprender com os adultos e as crianças que convive. Segundo o RCN, a criança para desenvolver-se, por meio dos vínculos estabelecidos em suas interações com o outro, utiliza diversos recursos,

entre eles a imitação, o faz de conta e a linguagem.

Vale lembrar que, desde bebê, a criança faz experimentações do seu corpo com relação ao meio em que está inserida, ou seja, ao espaço e as outras pessoas, cujas experimentações geram “suas memórias” que futuramente serão utilizadas para compor sua imaginação. Ouvir histórias diversas e diariamente também propicia oportunidades para a criança imaginar situações, cenas, pessoas, paisagens; cria condições para desenvolver a criatividade.

No que diz respeito ao aspecto biológico, o desenvolvimento humano é dividido em fases/estágios cuja idade em que ocorre cada uma pode variar de uma pessoa para outra, mas nenhum ser humano pulará etapas, a sequência de fases será rigorosamente cumprida.

Para alguns pesquisadores e psicólogos as fases compreendidas entre o período pré-natal e a adolescência, são muito importantes no desenvolvimento psicológico. O período do recém-nascido, por exemplo, é considerado muito importante por médicos e psicólogos. Segundo o psicanalista Otto Rank “[...] o temor da morte e de adquirir doenças se manifesta de modo exagerado em adultos cujo nascimento foi muito trabalhoso [...]”. (BARROS, 1990).

A segunda infância, etapa relevante para destacar nesta pesquisa, tem como principal característica a fantasia; as explicações da criança, diferentemente das do adulto que apresenta explicações lógicas, é um misto de associações (feitas por ela) e fantasias. Surge então a curiosidade e a fase dos “porquês”. Nessa fase a criança apresenta respostas com argumentos inteligentes e profundamente emocionais, ela cria a sua própria realidade a partir do seu ponto de vista e das suas experiências.

Podemos ainda subdividir a segunda infância quando falamos do brincar. A partir dos dois anos até aproximadamente os quatro anos, meninos e meninas brincam juntos, misturam o concreto com o imaginário, surge então o amigo invisível. Já a partir dos quatro anos as brincadeiras são diferenciadas pelo sexo, embora brinquem juntos, meninos brincam de super-heróis e meninas de casinha. Isso acontece porque aos três anos inicia-se a curiosidade sexual, ou seja, a criança percebe que menino é diferente de menina.

### Considerações acerca do Desenvolvimento cognitivo

Entendemos por desenvolvimento cognitivo o processo de evolução humana que ocorre gradativamente, em sua capacidade de adquirir ou assimilar conhecimentos para o aperfeiçoamento intelectual.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo da criança é dividido por períodos que começa com o nascimento e se estende até aproximadamente 15 anos, com características próprias em cada período, tal desenvolvimento é dividido em quatro períodos: 0 período sensório-motor (de 0 a 24 meses); período pré-operatório (dos 2 aos 6 anos); o estágio operatório concreto (dos 6 aos 11 anos); o período operatório formal (dos 11 aos 15 anos).

A ordem do desenvolvimento apresenta uma sequência precisa, pois estes períodos são dependentes e relacionados, ou seja, um depende do outro, o que não significa dizer que todas as crianças passarão por estes períodos exatamente na idade considerada como a média, pois sabemos que os fatores externos também contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Portanto, toda criança passará por todas as etapas do desenvolvimento, porém algumas podem entrar ou deixar cada período antes ou depois da faixa etária que este compreende isto será determinado por fatores externos.

### As diversas formas da linguagem humana

Entendemos por linguagem o conjunto de sinais utilizados pelo homem para expressar seu pensamento e/ou sentimento e comunicar-se. Para tanto, o ser humano utiliza as diversas formas de linguagens: oral, corporal, artística, escrita, entre outras. Segundo Lima:

[...] Para construir e utilizar linguagens, o ser humano depende da função simbólica. A possibilidade de construir símbolos é dada pela constituição genética da espécie e a realização efetua-se por um complexo e longo processo de natureza cultural e biológica. Este processo efetua-se, também, como uma realização social e individual [...] (LIMA, 2003).

Segundo Lima (2003), do ponto de vista biológico as linguagens da criança seguem o desenvolvimento humano; enquanto a herança genética garante o surgimento de possibilidades de comunicação que envolve desde movimentos corporais até a oralidade, onde a cultura propiciará formas de utilização desta comunicação, bem como trará outras formas de comunicação e expressão.

A autora destaca ainda que, por ser a cultura construída historicamente, as expressões são próprias de cada grupo cultural, onde a mesma expressão facial, por exemplo, tem significados diferentes em cada grupo.

Vale lembrar que independentemente da cultura em que a criança está inserida, esta utilizará as suas diversas linguagens (por meio do corpo, som, movimento, emoções) para exercer a função simbólica. Lima (2003) destaca que: “[...] as linguagens da criança são exercícios do processo de desenvolvimento humano na infância, onde cada uma das linguagens cumpre objetivos distintos e é elaborada, também, de acordo com o interlocutor [...]”.

Compreendemos que o desenvolvimento infantil acontece quando a criança tem a oportunidade de exercer suas diversas linguagens, portanto é preciso proporcionar-lhes tempo e disponibilizar materiais, para que a criança brinque e se expresse de maneira natural e criativa, pois, desta forma, estaremos adequando meios e condições que contribuem positivamente para o desenvolvimento das linguagens infantis.

Destacaremos abaixo, algumas considerações que ressaltam as contribuições das linguagens utilizadas pelo homem para expressar seus pensamentos e/ou sentimentos e comunicar-se de maneira satisfatória.

### **A Linguagem corporal**

A primeira comunicação da criança com o adulto é por meio do próprio corpo, a criança usa gestos e expressões, sendo que, quando bem pequena utiliza mais as expressões faciais para demonstrar suas necessidades e estado emocional. Embora neste momento ainda não saiba falar, utiliza a sonoridade da voz (o choro e o riso) para expressar seus desejos e sentimentos. A linguagem corporal está diretamente ligada às linguagens oral e artística, pois, ao dramatizar, a criança utilizará essas três linguagens.

### **A Linguagem oral**

Após a utilização da linguagem corporal como estratégia de comunicação, a criança começa a desenvolver a linguagem oral, isto é, a fala.

Considerando que a fala é uma construção social, ela gera afetividade entre o adulto e a criança, pois quando a criança desenvolve a fala, ela está utilizando um sistema simbólico já conhecido pelo adulto, o que facilita a comunicação entre ambos. É durante a segunda infância que a criança faz uma relação entre a fala e a representação gráfica, por isso é comum

ela desenhar e contar para si mesma ou para o outro, a história do seu desenho.

Em algumas culturas, como por exemplo, as indígenas, a oralidade é de suma importância para a formação de novas gerações, pois histórias são contadas, inclusive para as crianças, por meio de narrações orais que perpetuam por décadas. De acordo com Lima, tanto a narrativa oral, quanto a leitura são atividades significativas para o desenvolvimento da função simbólica.

### **A Linguagem Artística**

Sabemos que o desenho é uma forma de linguagem que está associada à produção artística, além de contribuir com a construção simbólica, pela qual a criança se expressa antes de aprender a ler e escrever convencionalmente. Segundo Lima (2002), “[...] a criança pequena gosta de desenhar, de dançar e de música [...]”, sendo que tanto a música quanto a dança acontecem naturalmente porque desde cedo a criança tem contato com esses elementos através do balanço rítmico do corpo no acalanto de bebê. Com relação ao gostar de desenhar, tal predileção ocorre porque é no desenho que a criança percebe ter domínio dos movimentos para registrar algum fato.

### **A Linguagem escrita**

Por ser a linguagem escrita um produto cultural constituído de símbolos, tal produto apresenta-se para a criança como uma linguagem em construção, cujo desenvolvimento dependerá do meio em que esta vive e dos estímulos que receberá para desenvolver sua função simbólica. Lima (2003) afirma que, “[...] exercendo as atividades próprias do desenvolvimento da função simbólica, a criança estará construindo as bases, por assim dizer, necessárias para a leitura e para escrita [...]”.

De acordo com a autora, a linguagem escrita é complexa e embora a criança possa construir suas hipóteses, ela necessita da intervenção de um adulto, no caso o professor, para confirmá-las, para entender as regras do sistema e efetivar a aquisição da escrita.

Do contrário, a criança estará à mercê do fracasso escolar, ou seja, se ela desconhece a organização do sistema alfabético e as diversas formas de leitura, conseqüentemente não conseguirá ler determinadas palavras ou textos. Ainda, de acordo com o que diz Lima (2002) “[...] para escrever, é preciso ter um acervo de recursos e ter o que dizer sobre o assunto e para ler, é preciso ter um acervo de recursos que permita compreender o texto [...]”.

### **As contribuições dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil.**

Segundo o Referencial Curricular Nacional, os desenvolvimentos da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização.

Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprio.

Nos contos de fadas é possível encontrar valores que se referem ao acontecimento da vida, Bettelheim (1980) afirma que “[...] os contos de fadas, melhor do que quaisquer outras histórias infantis ensinam a lidar com os problemas interiores e achar soluções certas em qualquer sociedade em que se esteja inserido [...]. O autor pontua que, para dominar os problemas psicológicos do crescimento,

superar decepções, dilemas, rivalidades, ser capaz de abandonar dependências infantis, obter um sentimento de individualidade e de autovalorização a criança necessita entender o que está se passando dentro do seu eu inconsciente.

A partir do imaginário, ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e sim a partir do conteúdo de seu inconsciente, familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes.

Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. Abramovich (1991) afirma que “[...] os contos de fadas falam de auto-descobertas e da descoberta da própria identidade, o que é fundamental para o crescimento das crianças [...]”.

Portanto os contos auxiliam no processo de construção da identidade da criança e no desenvolvimento de suas habilidades sociais, culturais e educativas, diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Geralmente utilizados pelos adultos interlocutores como forma de entretenimento ou distração; já que, pelo senso comum, frequentemente a criança sempre demonstra um interesse independente da classe social.

Em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, os contos podem oferecer muito mais do que o universo ficcional que demonstram e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais.

Por isso, existe uma acentuada diferença entre as histórias contadas e as histórias lindas para uma criança. Pois ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento de linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos.

Logo, ouvindo os contos, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto.

Assim, estimula a imaginação ajudando no seu desenvolvimento intelectual proporcionando, mais clareza em seu mundo afetivo, auxiliando-a a reconhecer mesmo de forma inconsciente, alguns de seus problemas e oferecendo-lhe perspectivas de soluções, mesmo provisórias.

### **Os contos como opção de leitura na Educação Infantil**

Sabemos que, durante os primeiros anos de vida da criança, são construídas e desenvolvidas maneiras particulares de esquemas de relações com o mundo e com as pessoas, pois elas vão construindo suas matrizes de relações a partir da interação com o meio, onde o seu comportamento emocional, individualização do próprio corpo, formação da consciência de si, são processos paralelos e complementares do desenvolvimento da criança.

Compreendemos que é através do contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado sempre pelos que o cercam, que faz com que o conhecimento se construa. Especialmente em se tratando da linguagem, o indivíduo tem papel constitutivo e construtivo nesse processo, pois ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as, e em seguida reelabora-as, interagindo com o meio, o que lhe proporciona,

portanto, modos de perceber e organizar o real através do grupo social.

Segundo Vygotsky (1987), “[...] o pensamento e a linguagem estão intimamente relacionados na medida em que o pensamento surge pelas palavras [...]”, desta forma a significação é a força motriz para essa relação:

[...] Não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas a maneira pela qual a realidade é generalizada e refletida nela e são exatamente essas construções de significados que a criança vai desenvolvendo internamente, assim, a criança passa a conviver com dois tipos de correspondência: a grafia e o som, adentrando assim nas hipóteses de escrita, começando a experimentar um conflito, já que é capaz agora de perceber que existe uma representação gráfica correspondente a cada som [...] (VYGOTSKY, 1987).

Sendo assim, com suas tentativas e reformulações das histórias contadas e lidas (no caso os contos), a criança evolui significativamente nas hipóteses de escrita, o que estabelecerá uma base sólida para o processo de alfabetização da educação básica.

### **COMO SE DÁ A LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Sabemos que não existe nenhuma fórmula ou receita para promover o hábito de ler, porém a escola é o primeiro passo para desenvolver o mesmo, é o espaço destinado ao aprendizado. Na infância devemos trabalhar a leitura de forma apreciativa com o principal objetivo de divertir e entreter, este trabalho deve ser feito de forma agradável e prazerosa para que possa influenciar de forma positiva o futuro leitor.



Segundo Zilberman (2003) a sala de aula “[...] é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade [...]”. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

As histórias infantis além de distrair colocam as crianças em contato com o mundo do faz de contas (mundo irreal), o professor proporcionará de forma prazerosa o contato com o livro, despertando nas crianças a busca por novas experiências, uma vez que as histórias despertam sentimentos e emoções, por meio delas a criança adquire conhecimentos gerais, pois apresenta tempo, lugar, cultura /e costumes diferentes.

Destacamos a necessidade de o professor trabalhar com histórias interessantes, pois assim haverá o processo de incentivo ao hábito da leitura, até porque as histórias também podem ser aproveitadas para introduzir alguns costumes já esquecidos por nossa sociedade, educação, respeito ao próximo, proporcionando uma ferramenta para a construção dos princípios éticos.

Sabemos que a família e a escola devem caminhar juntas e que não é apenas papel da escola a formação do indivíduo, a família também tem papel fundamental para formação social, cultural e para que isso aconteça, é necessário que estas instâncias se envolvam. Geralmente a criança começa a desenvolver este hábito, por meio das histórias contadas pelos adultos que convivem com ela.

Existem várias formas de contar uma história, a principal delas é também a mais antiga, sendo marcada pela voz do narrador. Algumas histórias requerem a apresentação do livro, pois apresenta figuras que complementam a história, pois alguns

livros têm a denominação de “livros de imagens” em que é dispensado o uso do texto verbal; são as mais usadas para crianças da educação infantil ou não alfabetizadas.

De acordo com Faria:

[...] O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagens, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação [...] (FARIA 2004).

Podemos ainda dizer que o livro de imagens é o que mais estimula a criatividade e imaginação das crianças da educação infantil, é algo importante para o desenvolvimento visual nesta faixa etária, pois as imagens muitas vezes vão além do texto escrito, pois se constitui em uma comunicação, apresentada de forma abstrata.

É preciso destacar a diferença entre ler uma história e contar uma história. Na leitura a forma de uma criança interpretar é totalmente visual, pois terá uma visão analítica ao examinar o seu próprio pensamento, já no contar uma história, a visão e a percepção de uma criança é auditiva, pois a voz do contador irá envolver a criança a desvendar as emoções que existem por trás da história, por esse motivo o contador deve ter a sensibilidade de adaptar a história ao seu público. Sendo assim, podemos dizer que a história contada tem características diferentes das lidas, possibilitando para as crianças diferentes formas de compreender e de se relacionar com o mundo.

Quando lemos ou contamos uma história, utilizamos a nossa voz para que a leitura se torne envolvente para o ouvinte. Podemos afirmar que, os contos populares ou tradicionais, são os que nos permitem a exercer a “arte de contar história”, pois são eles que nos possibilitam criar e recriar situações junto com as crianças, embora os contos populares sejam sempre os mesmos, permitem ser contados e interpretados de várias formas.

Contar história exige aos educadores certa criatividade, principalmente quando iremos recriá-las, pois não devemos modificar a estrutura da história, nem mesmo o objetivo da mesma. Os contos populares são os mais conhecidos, porém não quer dizer que sejam fáceis de contar e encantar, pois quem irá contá-los deve encontrar uma maneira de ilustrar bem no momento de narrar, uma vez que a “arte de contar história” está relacionada à habilidade que o leitor tem em manejar a palavra, a emoção e a energia que as histórias passam.

### **Aprimorando as técnicas e o hábito da leitura infantil**

De acordo com Bettelheim (1980), o mundo mágico do “Era uma vez...” tem um papel fundamental para mediar à relação entre o mundo exterior e interior de uma criança, uma vez que tais histórias são vivenciadas como maravilhosas porque a criança se sente entendida e apreciada bem no fundo dos seus sentimentos, esperanças e ansiedades, desta forma essas histórias enriquecem a vida da criança.

Para que as crianças compreendam com mais facilidade a dinâmica do mundo mágico das histórias infantis, as histórias são estruturadas e elaboradas de forma simples e curtas, e sempre con-

tendo alguns desencontros e encontros, personagens literalmente bons e outros maus, obstáculos, e é claro, contendo quase sempre o final feliz. É fundamental que, antes de começar uma história, o contador organize uma roda de “história”, para que as crianças possam identificar e saber qual história será contada. Não existe uma posição certa na hora da roda de história, a criança deve procurar ficar o mais confortável possível, não importa a posição como elas estejam, mas qual a sensação que a história proporcionará, isto é, contentamento e prazer.

É necessário permitir que as crianças contem sobre a sua própria vivência, isso faz com que haja uma melhor sintonia, pois na roda de história também é possível fazer uma sondagem com relação a alguns conflitos e em especial os sentimentos que geraram a história, pois nas histórias encontramos o amor, o medo, as carências (materiais e afetiva), dificuldades, as perdas, as buscas, a solidão, entre outros conflitos presente na vida de um ser humano.

É na roda de história que fica claro ao educador, o quanto as histórias são importantes e fazem sentido na vida de uma criança. Bettelheim afirma que quando o contador dá tempo às crianças de refletirem sobre as histórias, para que mergulha na atmosfera que a audição cria, elas são encorajadas a falar sobre o assunto, desta forma a conversação posterior revelará que a história teve muito a oferecer tanto emocional quanto intelectualmente, pelo menos para algumas crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos referenciais bibliográficos destacados no decorrer desta pesquisa, podemos concluir que a criança que ouve histórias desde cedo apresenta mais facilidade de aprendizagem, porque a história contribui no desenvolvimento mais rápido do cognitivo, que por sua vez desenvolve as habilidades necessárias para a aquisição da escrita.

Entretanto, é preciso pontuar que, para que se tornem efetivamente leitoras e autoras dos próprios textos, faz-se necessário que, em algum momento do processo de alfabetização, as crianças tenham não somente adquirido conhecimentos específicos do código alfabético, mas também uma imaginação bem fluente, capaz de desenvolver textos criativos, uma vez que , não se ensina ou não se aprende simplesmente a ler e a escrever, aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico, que só é conseguido através da utilização dos diversos gêneros literários disponíveis no cotidiano escolar.

Portanto, é fundamental ler diariamente para as crianças, desde o início da educação infantil, assim estaremos garantindo o desenvolvimento “pleno” de suas habilidades.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, Gostosas e Bobices. São Paulo: Scipione, 1994.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BETTELHEIM, Bruno, A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia do desenvolvimento. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- BRASIL. Letra e Vida: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. São Paulo: MEC/CENP, 2007a. 3v.
- \_\_\_\_\_. Indagações sobre o currículo: Currículo e desenvolvimento humano. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007b. 5v.
- \_\_\_\_\_. Pró – Letramento – Alfabetização e Linguagem: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008. 9v.
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular para a Educação Infantil: Formação pessoal e social. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- CARVALHO, Marlene. Guia Prático do Alfabetizador. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002. Série Princípios.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 45ªed. São Paulo: Cortez, 2003.



## KELLY PARRA DOS SANTOS VEIGA

Graduada em Pedagogia, UNINOVE, (2013). Especialização em Alfabetização, UNINOVE, (2018). Professor de Educação Infantil e Fundamental I EMEI Recanto dos Humildes I, Prefeitura de São Paulo.



## OS DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA FRENTE ÀS CRIANÇAS COM AUTISMO

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo, conhecer o trabalho com crianças autistas no âmbito escolar. O enfoque principal deste trabalho é proporcionar informações claras e objetivas acerca do autismo, visando também, por meio da pesquisa bibliográfica, conhecer o nível de conhecimento dos profissionais da educação, vistos como educadores e suas capacitações para oferecerem uma educação inclusiva para o aluno autista. Este artigo foi elaborado por meio de uma pesquisa bibliográfica, no qual foram selecionados conteúdos que deram embasamento para o tema, que tem sido muito necessário no cotidiano das escolas, vista o aumento de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista). É preciso que esse tema seja trabalhado, a fim de que ele seja apresentado para todos os profissionais da educação, para fazer com que a inclusão se torne realmente uma verdadeira e significativa, para todas as crianças.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Autismo; Educação.

## INTRODUÇÃO

O autismo é entendido como uma inadequação no desenvolvimento que se apresenta durante toda a vida do indivíduo. Costuma aparecer nos primeiros anos de vida e demonstra algumas incapacidades, especialmente no campo da comunicação.

É considerado um distúrbio, e este acomete mais homens do que mulheres, não tendo respostas e nem causas específicas para o seu aparecimento e nem porque ocorre mais num sexo do que no outro.

Os sintomas não são na maioria das vezes muito graves, com: gestos repetitivos, autodestruição, e às vezes até comportamentos agressivos, a fala e a linguagem podem se apresentar bem atrasadas ou até ausentes, algumas habilidades físicas são reduzidas e apresentam um relacionamento diferente com objetos, eventos ou pessoas.

Este artigo tem como objetivo, conhecer algumas formas de se trabalhar com crianças com autismo no âmbito educacional, mostrando os acompanhamentos com profissionais especializados, como o de um Neuropsicopedagogo.

A presente pesquisa visa proporcionar informações claras e objetivas em relação ao autismo especialmente aos professores que por meio de sua capacitação, oferecem como podem, uma educação inclusiva aos alunos de inclusão.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, conhecer estratégias que possam contribuir para o trabalho de todos os profissionais envolvidos na área de educação e aos especialistas, para o trabalho com o aluno autista, tornando-o capacitado no que se refere ao ensino/aprendizagem.

A Educação Inclusiva dar-se-á por meio de mecanismos que irão atender a diversidade, como, por exemplo, proposta curricular adaptada, a partir daquelas adotadas pela educação comum.

O atendimento dos educandos portadores de necessidades educativas especiais incluídas em classes comuns exige, serviços de apoio integrados por docentes e técnicos qualificados e uma escola aberta à diversidade. Diante do exposto, é que se faz necessária a presente pesquisa, tendo como foco o aluno autista.

A inclusão tem sido muito “falada e pouco praticada”, muitos alunos portadores de necessidades especiais em destaque o autista, vem sendo deixado de lado em salas de ensino na educação básica, seja por falta de recursos, profissionais especializados ou mesmo pela falta de capacitação do professor titular da sala de aula. Diante da problemática, no decorrer da pesquisa, pretendo abordar um pouco da educação inclusiva e como esta vem sendo cumprida.

Infelizmente ainda há profissionais da educação que entendem o autismo como uma falta de educação das crianças, acarretando por muitas vezes em crises que acabam com o dia da criança dentro da escola, fazendo com que a família seja chamada para ajudar, e a mesma acaba levando a criança para casa, pois dentro do ambiente escolar fica difícil contornar, por ter sido o local no qual a criança começou a crise, por conta de uma atitude de um adulto.

É claro que não é por conta da condição da criança que ela pode fazer qualquer coisa, mas às vezes revelando uma atitude ou outra a criança acaba se adaptando ao ambiente de forma mais calma.

As crianças autistas possuem certas peculiaridades, umas não gostam de entrar na escola, por conta da separação entre a família e elas, outras não suportam o barulho que há dentro da escola, por conta do número de crianças, outras não comem absolutamente nada do que é oferecido, ou comem uma coisa ou outra, é de extrema importância que haja dentro da escola uma pessoa para acompanhar essas crianças durante os períodos de alimentação, especialmente para registrar o que e o quanto comem, para informar as famílias, e tentar incentivar a alimentação saudável.



## PERSPECTIVA HISTÓRICA

Em 1943, Kanner, um psiquiatra infantil dos EUA, descreveu crianças que tinham em comum um padrão de comportamento. Compreendendo diferentes aspectos, mas os principais eram os seguintes:

- Falta de contato emocional com outras pessoas;
- Ausência de fala ou formas peculiares, idiossincráticas de falar;
- Fascinação por objetos e destreza no manuseio deles;
- Um ansioso desejo de preservar a imutabilidade o ambiente;
- Evidências de inteligências potencialmente boas segundo a aparência facial efeito de memória;
- Habilidades em realizar tarefas envolvendo encaixes e montagens;
- Jogos de encaixe e quebra-cabeça.

No início do século XX, psiquiatras descreveram crianças com várias formas anormais de comportamento, que eram referidas como sendo psicóticas provavelmente, algumas eram autistas de acordo com Kanner.

Em 1942, Gesell e Amatruda, famosos psicólogos, incluíram um relato de crianças que tinham interação social e comunicação perturbada, comportamento repetitivo com algumas fragmentadas a habilidades isoladas, em especial habilidades visuais espaciais.

Este grupo era provavelmente de crianças autistas. Asperger, um psiquiatra, escreveu sobre um grupo de adolescentes que eram extravagantes em seus relacionamentos sociais, tinham falta de empatia com os demais, apresentavam apresentação social não muito pobre, se engajaram em atividades repetitivas.

Revelavam memória mecânica, mas com pobre compreensão de ideias abstratas; tendiam a apresentar alguns movimentos corporais exóticos. Asperger referiu-se a este conjunto de características como psicopatia autística.

Kanner (1943, apud BOSA; BAPTISTA, 2002) constatou, nas crianças que atendia, um grande prejuízo no relacionamento interpessoal que as diferenciava de outras patologias, como a esquizofrenia.

Observou, também, o atraso na aquisição da fala (embora não em todas). Chamou a atenção para a ausência de comprometimento no plano físico na maioria das crianças e dificuldades na atividade motora global, contrastando com uma extrema habilidade na motricidade fina.

Já as descrições de Asperger (1944, apud BOSA; BAPTISTA, 2002) envolvem mais amplamente características não mencionadas por Kanner, além de casos com comprometimento orgânico.

Asperger acreditava que a síndrome por ele descrita diferia da de Kanner por mostrar peculiaridades dos gestos carentes de significado e caracterizados por estereotípias e da fala, a qual podia se apresentar sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona e repetitiva.

Notou, ainda, a dificuldade de os pais constatarem prejuízos no desenvolvimento nos três primeiros anos de vida da criança.

A partir da década de 1960, acirrou-se a polêmica quanto à etiologia do autismo, sendo polarizada em torno das questões da causalidade parental *versus* fatores biológicos, como ressonância das primeiras observações de Kanner sobre a frieza nas relações parentais.

Ainda hoje, não se têm ao certo explicações sobre a causa ou causas do autismo. No entanto, estudos atuais apontam que o autismo está mais ligado a um prejuízo orgânico neurológico central que apresenta alterações cerebrais, as quais, por sua vez, acabam por acarretar problemas não só cognitivos, como também psicomotores, conforme confirma Schwartzman (1994).

A Organização Mundial da Saúde (1991), define o autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento que, se manifesta antes dos três anos de idade e está ligado a dificuldades nas habilidades de interação social e comunicação, e comportamento, ocorrendo com mais frequência em meninos.

Ainda cabe ressaltar a mudança na forma de perceber o autismo, que passou da concepção de “doença” com identidade definida e distinta dos quadros envolvendo problemas orgânicos para a de “síndrome” (conjunto de sintomas).

Portanto, quando se fala em transtornos ou síndromes autísticas se quer designar a “tríade de comprometimentos” (social comunicação e atividades restritas/repetitivas).

Estudos epidemiológicos têm apontado que 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental.

Devido a essa incidência, muitas vezes o autista é confundido com o deficiente mental, pois seu desenvolvimento é atrasado e irregular na fala, na coordenação motora, no raciocínio e na postura emotiva.

Sabe-se, hoje, que, no autismo, o comprometimento é geral, inclusive motor, enquanto, na esquizofrenia, é especificamente na área do pensamento.

O autismo não tem caráter progressivo, mas o desenvolvimento do quadro está associado a fatores de idade e crescimento, segundo estudos da Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), que ressalta, também, que a educação é uma das maiores ferramentas para ajudar uma criança autista em seu desenvolvimento, para não dizer até que é a maior delas (AMA, 2007).

A Síndrome de Asperger faz parte do espectro do autismo, sendo uma forma atenuada deste. No autismo dito clássico, mais comum, ocorre a fixação por objetos ou por parte de objetos; já para as pessoas com a Síndrome de Asperger, a fixação se dá por áreas intelectuais específicas.

De acordo com Schwartzman (1994), as crianças autistas com bom rendimento intelectual e bom desempenho verbal, para as quais é aplicado o diagnóstico de Síndrome de Asperger, possuem acentuada dificuldade psicomotora.

## NEUROPSICOPEDAGOGIA

Como sabemos há uma conexão entre o cérebro e a aprendizagem, sendo uma proposta da Neuropsicopedagogia, por conta do aumento das crianças com autismo, os professores buscam cada vez mais esse assunto, por conta dos grandes desafios educativos que essas crianças nos trazem.

Nosso inconsciente é atemporal, pois o cérebro e todo o sistema nervoso central se formam desde a gestação, a neurociência que estuda o desenvolvimento e o funcionamento desse sistema nos diz que o desenvolvimento do cérebro depende de uma complexa interação entre os genes com os quais se nasce, desde as primeiras experiências.

Por ser uma ciência um tanto nova a Neurociência, pode-se dizer que: a interface cérebro verso aprendizagem necessita de estudos mais aprofundados e um investimento científico, abrangendo diversos profissionais, de diferentes áreas que têm se voltado a estudos com este enfoque, muitos professores acabam buscando por graduações que tratam desses assuntos, a fim de melhorar com isso a qualidade de atendimento das crianças que apresentam distúrbios.

Conforme estudos de Tokuhama-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010, p. 205), demonstraram que:

[...] enquanto milhares de estudos foram devotados para explicar vários aspectos da neurociência (como animais incluindo humanos, aprendem), apenas alguns poucos estudos neurocientíficos tentaram explicar como os humanos deveriam ser ensinados, para maximizar o aprendizado. [...] das centenas de dissertações devotadas ao 'ensino

baseado no cérebro', ou 'métodos neurocientíficos de aprendizado', nos últimos cinco anos, a maioria documentou a aplicação destas técnicas, ao invés de justificá-las.

A Neuropsicopedagogia é uma das áreas que vem buscando espaço no âmbito de conhecimento, entrando no Brasil, no: Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós Graduação (CENSUPEG) no ano de 2008, no estado de Santa Catarina.

Fernandez, 2010, apontou três pontos esclarecedores da Neuropsicopedagogia, que Suárez abordou nos seus estudos: educação, que tem o intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos indivíduos; a psicologia que estuda os aspectos psicológicos e neuropsicologia que traz a teoria do cérebro trino, oportunizando a teoria das múltiplas inteligências, propostas por Gardner.

Conforme as autoras colombianas, a Neuropsicopedagogia traz importantes contribuições à educação, pois existe a possibilidade de se perceber o indivíduo em sua totalidade. Mas, afinal do que se trata a Neuropsicopedagogia? Para Hennemann (2012, p.11) a mesma apresenta-se:

[...] como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem (HENNEMANN, 2012, p. 11).

Contudo, em 2014 foi fundada a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) que apresenta um definição mais pontual do que é a Neuropsicopedagogia:

[...] uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional (SBNPp, 2014).

Por meio dos conhecimentos neuropsicopedagógicos existe a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, proporcionando-lhe melhores nas perspectivas educacionais e dessa forma desmistificar a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns; na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto para uns ela vem acompanhada de muita estimulação, atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

O neuropsicopedagogo, é um profissional que está em constante formação e buscando sempre novos conteúdos acerca de transtornos, síndromes, patologias e distúrbios a qual o indivíduo possa estar relacionado, aprendendo como identificar os indivíduos tais sintomatologias, procurando identificar essas competências e habilidades que estes indivíduos apresentam, propondo com isso a intervenção neuropsicopedagógica, que acompanhará junto aos familiares, os professores e demais profissionais da educação, que estão presentes no contexto da vida destas crianças com autismo.

## Caracterização dos distúrbios da linguagem na criança com autismo

A aquisição da linguagem oral é um marco na vida de todo ser humano. A tendência das pesquisas psicolinguísticas e em educação especial é demonstrar a linguagem não somente como um sistema linguístico formal, mas como instrumento da comunicação, como explicam Warren e Warren (1985, apud LAMÔNICA, 1992).

De acordo com Scheuer, citada por Bosa e Baptista (2002), para o desenvolvimento da criança, os dois primeiros anos de vida são cruciais, devendo-se, portanto, considerar que a comunicação e a linguagem têm início no momento em que o bebê nasce.

Essa reflexão da autora chama a atenção para as capacidades de comunicação do bebê desde os primeiros meses de vida e mostra a importância do conhecimento dessas habilidades (expressões faciais, gestos, olhares, etc.) pelo adulto, considerado as suas implicações para a identificação precoce de crianças que estão em risco quanto ao seu desenvolvimento, como acontece com o autismo.

Segundo Antunes (2005), cerca de 90% das conexões cerebrais se formam nessa fase da vida, ou seja, na interação do bebê com os mais variados estímulos do ambiente e nas relações humanas que o cercam. Junto a esta perspectiva científica, estudos que acompanham crianças desde o nascimento, realizados no país e no exterior, demonstram que o grupo que recebe cuidado afetivo e desafiador na fase da educação infantil é aquele que, em longo prazo, se destaca pelos mais altos níveis de instrução e renda.

No sentido apontado por Antunes (2005), compreende-se que a participação da família e de educadores, de forma desafiadora, é importante para uma efetiva formação das bases, das competências e habilidades do indivíduo, que, durante a vida inteira, moldará ações e pensamentos.

De acordo com Scheuer (apud BOSA; BAPTISTA, 2002), todos os estímulos dados aos bebês são interessantes, pois, para um bom desenvolvimento da linguagem, a curiosidade pelo novo e a experiência são essenciais para que todas as informações sejam acrescentadas e integradas às mais antigas e, desse modo, sejam interiorizadas, sendo que, muitas dessas informações passarão, mais tarde, a resultar em comunicação e linguagem.

Ainda segundo a autora, “por volta do segundo ano de vida, a criança já é capaz de realizar todo esse percurso, apesar de suas restritas capacidades linguísticas”. Vê-se, com isso, que é fundamental o papel do adulto para que a criança evolua em sua comunicação, mais ainda em se tratando da criança autista.

Por meio de processos de inferência, o adulto parece compreender o que a criança pequena quer comunicar com gestos, movimentos corporais, etc., e, na falta dessa inferência, construída através da relação entre o adulto e a criança, há grande perda para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Scheuer (apud BOSA; BAPTISTA, 2002, p. 58)

Por meio de processos de inferência, o adulto parece compreender o que a criança pequena quer comunicar com gestos, movimentos corporais, etc., e, na falta dessa inferência, construída por meio da relação entre o adulto e a criança, há grande perda para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem.

O exposto permite perceber que o desenvolvimento da linguagem, dos gestos até as primeiras palavras e sentenças, é um processo muito organizado que reflete o que as crianças pensam sobre o mundo à sua volta, como o reconhecem, além de demonstrar sobre o que é importante para elas.

À medida que a criança se desenvolve, especialmente entre os 18 e os 24 meses, segundo a observação de estudiosos como Scheuer (apud BOSA; BAPTISTA, 2002), ocorrem mudanças em suas habilidades conversacionais, sendo possível perceber, conforme o seu desenvolvimento, que a criança passa a empregar maiores recursos de linguagem, construídos na constante interação com as pessoas e com os objetos que lhe são oferecidos.

Crianças com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento apresentam, problemas para fazer sua comunicação [...] sobre suas necessidades desejos, vontades, ou seja, durante o desenvolvimento da linguagem, formas não verbal de comunicação (gestos, expressões faciais, olhar, etc.) estão comprometidas e, conseqüentemente, quando elas devem produzir as primeiras palavras oralmente, tal não acontece no período de tempo em que deveria ocorrer ou não chega a acontecer (SCHEUER, 1944, apud BOSA; BAPTISTA, 2002, p. 55).

A maioria dos indivíduos com TID (Transtornos Invasivos do Desenvolvimento), segundo estudos de Asperger (1944, apud BOSA; BAPTISTA, 2002), começa a falar tardiamente, e a velocidade do desenvolvimento da linguagem é bastante lenta e complexa em relação às das outras crianças.

Como nesses casos o diagnóstico muitas vezes ocorre somente após os três anos, os dados obtidos sobre o que ocorre antes dessa idade são, muitas vezes, inconsistentes, vagos ou confusos.

## AUTISMO E EDUCAÇÃO

Para todas as crianças a Educação tem um papel importante no desenvolvimento, especialmente na socialização e na inclusão.

As atividades educativas têm como objetivos gerais proporcionar o desenvolvimento das habilidades e competências, garantindo um equilíbrio pessoal, estabelecendo relações significativas, proporcionando um bem-estar emocional em todas as crianças, sejam elas autistas ou não.

De acordo com Gauderer, 1995 a falta da capacidade em desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra quando a falta de resposta ao contato visual com outro indivíduo e no interesse pelos demais, associada a uma falta no desenvolvimento dos comportamentos ditos normais, de ligação com as pessoas e no contato com outras crianças. Desde a infância esses problemas se manifestam por inadequação na forma de se aproximar, sem contato visual e de resposta facial, apresentando indiferença ou uma certa aversão ao contato físico e ao afeto.

Para educar qualquer criança, é preciso promover a integração social entre elas, e a escola sem dúvida é o melhor ambiente para que ocorra tal integração, por haver diversos tempos, espaços e atividades diversificadas, sendo considerada o primeiro passo para que aconteça essa integração, sendo possível por meio desta, conceitos importantes para a vida em sociedade, fazendo assim a inclusão de todas as crianças autistas.

De acordo com Gauderer, 1985, o desenvolvimento intelectual deve ser conduzido pelas escolas, e também o afetivo das crianças autistas, por meio da interação entre elas e todos os ambientes que fazem parte de uma escola, fazendo com que elas conheçam a realidade que a cerca, proporcionando um aprendizado da humanidade, e das relações que a cercam.

Sendo assim, os autistas requerem ambientes educacionais estruturados e adequados às suas necessidades. Cool et al (1995) faz menção de como deve ser esta estrutura tão importante para educação do autista: referindo-se às necessidades de que os ambientes não sejam complexos e nem com muita poluição visual, as crianças autistas têm um maior aproveitamento, quando trabalham em grupos pequenos, com menos barulho, possibilitando assim um planejamento mais individualizado dos objetivos e dos procedimentos educacionais mais adequados a esse contexto, com relações simples e, na maioria das vezes bilaterais; o ambiente deve facilitar a percepção e a compreensão, com relações contingentes entre as próprias condutas e as contingências do meio em que está inserida; além disso o professor precisa manter uma conduta educadora, estabelecendo assim uma forma clara e explícita, seus objetivos, procedimentos,

métodos de registros, e que ele está presente para auxiliar e precisa ser ouvido e atendido quando solicitado.

As atividades educacionais envolvem a determinação de um programa que estabeleça uma sequência lógica de conteúdos e de procedimentos adequados a serem estabelecidos, a fim de alcançarem os objetivos.

Existem alguns enfoques a respeito dos conteúdos mais adequados, contando os procedimentos a serem desenvolvidos para a educação de crianças autistas, levando em conta toda a conduta, o nível evolutivo em relação às demais pessoas, contendo uma análise ambientalista, analisando a capacidade das crianças autistas em se adaptar ao ambiente em que vive o nível de interação e integração. (COOL et al, 1995).

Para a criança autista é muito importante que ela frequente uma escola, desde os primeiros anos, para que ela tenha uma convivência com as demais crianças, mas o ideal é que em conjunto faça terapias ocupacionais, além de passar com outros especialistas para acompanhamento, sendo interessante que ocorra uma troca das evoluções dessas crianças, para que ocorra um melhor desenvolvimento.

Para Coll, 1995, é importante ter uma educação que envolva o autista com seu contexto de vida, de acordo com suas particularidades, para que assim ele possa interagir de forma a se tornar “familiarizado” com aquela situação, ambiente, proporcionando o desenvolvimento real do autista e de suas ações.

Na educação de crianças autistas, é essencial que não ocorra uma rigidez de sua cognição e sua maneira de agir, os profissionais da educação, tanto professores como demais funcionários da

escola precisam ter consciência de como tratar essas crianças e antecipar alguma crise, que pode encarar algumas ações extremas, que são desnecessárias, vista que o sofrimento dessas crianças pode acarretar machucados e agressões em alguns casos, tais procedimentos diminuem aqueles rituais próprios e gestos e ações estereotipadas, fazendo com que consigam desenvolver-se de forma mais próxima às demais crianças.

Por conta da dificuldade que muitas crianças apresentam na linguagem e aquisição de símbolos, as crianças autistas acabam não conseguindo ser inseridas no mundo letrado, tornando seus próprios mundos sem significados: “A função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro da possibilidade da criança” (COLL et al, 1995, p.285).

O trabalho educacional precisa ser pensado e feito de maneira minuciosa por parte dos profissionais de educação, especialmente se recebem alguma criança autista, pois os mesmos só aprendem se estiverem em condições especiais:

Para promover uma verdadeira aprendizagem, o professor deve ser muito cuidadoso com: 1) a organização e condições estimuladoras do ambiente, 2) as instruções e sinais que a criança apresenta. 3) os auxílios que lhe são proporcionados, 4) as motivações e reforços utilizados para fomentar sua aprendizagem (COLL et al, 1995, p.288).

Com base no contexto educacional que se apresenta e na preocupação com uma inclusão verdadeira das crianças autistas nas instituições de educação regular, é necessário que se trabalhe com essas crianças pensando e observando, no entanto, que:

[...] a escola pública não pode dar conta de todas as deficiências e suas necessidades, sendo este talvez o papel das associações de deficientes ou de pais de deficientes – responsabilizar-se pela organização e supervisão da metodologia (MANTOAN, 1997, p. 14-15).

Dentro de uma instituição, uma criança autista pode trazer diversos conflitos internos, ou problemas emocionais para os pais, que podem ficar com receio de que seus filhos sofram mais do que o necessário.

A família com uma criança autista pode achar que ao deixar essa criança dentro da escola, tem a sensação de que está deixando a criança de lado, apresentando assim um sentimento de culpa, por conta que a sociedade em que vivemos acaba formando a ideia de que há uma rejeição por ser uma criança que apresenta um distúrbio.

A criança autista, apresenta-se distante das demais crianças, muitas vezes se apegar a algum adulto específico, ou à todos os adultos, excluindo as demais crianças da sua idade, e com isso os pais buscam ficar o máximo de tempo com seus filhos, e acham que com isso estão diminuindo o sofrimento dos filhos, e no caso é o próprio.

Os profissionais de educação necessitam desenvolver um trabalho com a família de que eles possam ter oportunidade de sanarem suas dúvidas e resis-

tências para que o afastamento de seus filhos traga diversos benefícios, não só a eles, como para sua família.

A educação, portanto, precisa estar intimamente ligada à socialização e integração dos autistas, pois o contato com os professores e com as crianças da escola será fundamental (GAUDERER, 1985).

Sabe-se que não há cura para o autismo, mas o que se observa é que é possível desenvolver habilidades sociais para que o indivíduo autista possa interagir, de forma aceitável, nesta sociedade.

Educar uma criança, por mais difícil que seja, aumenta o sentimento de amor na maioria das pessoas. Os pais sentem que a criança é parte deles e da família, não querendo que ela vá embora. Além disso, a criança autista pode ser bastante cativante e sua própria impotência e confusão fazem brotar emoções profundas nos que lidam com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que o que é dado por uma criança normal (GAUDERER, 1985, p. 127).

Assim como a escola, o professor precisa assumir um papel de extrema importância na educação das crianças autistas e devem estar prontos para esse atendimento, e para isso é necessário além de boa vontade estudo sobre o tema, além de em conjunto com a equipe escolar elaborar um currículo adaptado às necessidades das crianças e não fazer com que elas se adequem a esse currículo engessado. Sendo preciso que proporcionem oportunidades curriculares apropriadas às necessidades das crianças, respeitando suas limitações e desenvolvendo melhor suas habilidades e seus interesses.



## AUTISMO E EDUCAÇÃO: HIPÓTESES E CONCEITOS

A educação de pessoas autistas, não têm recebido até então, a atenção necessária. Disso estamos cientes. Nem mesmo a educação especial tem dado conta desse alunado, cuja sensibilidade se mistura com ares de quem não compreende a vida, provoca inúmeros sentimentos e abala a segurança de profissionais cuja competência é evidente.

Mas, se há profissionais capazes, o que falta? Informação! Esta é a palavra-chave. E é esta informação que precisamos fazer chegar a estes profissionais.

Há diferentes formas utilizadas para a educação de crianças autistas, com: rotinas estruturadas, uma boa recepção, apresentação da rotina, que deve conter todas as atividades, como higiene, lanche, e brincadeiras, até a saída deve constar dentro da rotina, com a valorização de elementos, abordagem vivencial e um tempo para música.

A maioria dos autistas mudam seus comportamentos caso algo saia da rotina, por exemplo: era hora do parque, começou a chover, se faz necessário avisar e mostrar o motivo pelo qual não podemos ir em determinado ambiente, e se possível e interessante trocar essa atividade por outra que o agrada, pedindo sua opinião ou deixando-o escolher o que desejaria fazer nessa hora, pois a rotina tem que estar focada em suas necessidades, mas há momentos que ocorrem problemas e devemos resolver da melhor forma possível para o mesmo não entrar em crise.

Para os autistas a memória é voltada para o visual, sendo interessante uma rotina com placas com desenhos e com as palavras indicando o que vamos

fazer em determinado momento, se faz necessário que os profissionais de educação tenham formas de preparar esse tipo de material, valorizando esse lado da sua criança autista, fazendo com que ela observe desenhos, cores, tamanhos, espessuras, animais e pessoas. Mas nem por isso a sala precisa estar poluída visualmente, pois pode acarretar o desvio de sua atenção para a atividade proposta.

Dentro de sala de aula não podemos contar com um silêncio absoluto, pois lidamos com crianças, mas se faz necessário um ambiente calmo e agradável, para que os movimentos estereotipados das crianças com autismo não se alterem.

Por certo, crianças com qualquer tipo de atraso de desenvolvimento ou perturbação necessitam de educação e ajuda especial adequada ao seu problema ou problemas específicos. Contudo, a perturbação social, muito mais que os outros de tais problemas, têm o efeito particularmente devastador, porque retira aqueles afetados do alcance das fontes ordinárias de aprendizado e do apoio emocional que os outros seres humanos poderiam lhes proporcionar.

Ao menos que a natureza de suas perturbações sejam entendidas e seja proporcionado ensino hábil e cuidados, às pessoas socialmente perturbadas ficam psicologicamente isoladas em um mundo que elas não podem entender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças autistas necessitam de uma estrutura eficiente, planejada com antecedência, e de preferência com métodos de ensino, com ambientes planejados, preparados com cuidado, e abordagem, para que assim consigam um progresso no seu desenvolvimento.

Os professores precisam de formação continuada que atenda as necessidades das crianças com algum distúrbio, com cursos, palestras e apoio dos profissionais especializados: psicólogos, neuropsicopedagogos e demais especialistas que podem auxiliar no trabalho com a criança autista.

Há uma necessidade evidente de profissionais capacitados para trabalhar com as crianças que apresentam TEA.

É possível acreditar que este estudo possa somar com outros estudos desenvolvidos no país acerca do Autismo, uma vez que resume de uma maneira objetiva as principais características desse distúrbio, buscando resgatar a importância da educação especial dos autistas.

Pode-se até dizer que existem tentativas de desenvolver o processo de inclusão desses alunos, porém, talvez a forma como esta introdução esteja sendo feita não apresenta ainda resultados efetivos.

Contudo, conclui-se com este trabalho que o Autismo é um tema ainda a ser muito trabalhado em nossa sociedade. Os autistas são pessoas difíceis de trabalhar e desenvolver, apresentando inúmeras desordens em seus comportamentos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias eficazes a fim de alcançá-los em suas limitações.

Por outro lado, os autistas também apresentam inúmeras habilidades que devem ser também estimuladas e trabalhadas por meio de estratégias, para que tenham a chance de obter seu espaço dentro da comunidade.

Fala-se muito da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, entre outros, porém o autista muitas vezes tem sido esquecido.

Há falta de incentivo das autoridades com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse alunado e como consequência, há um “buraco” existente na vida de autistas e de seus familiares que se veem presos nessa situação.

É preciso acreditar e ter esperança de futuros estudos acerca do autismo e professores executando trabalhos efetivos nas escolas amparados por cursos e profissionais experientes e capacitados, trazendo sentido e nova realidade à vida dos autistas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. O que mais me perguntam sobre a criança e a educação infantil. Florianópolis: CEITEC, 2005.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Autismo e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAUTISTA, Rafael. Necessidades Educativas Especiais. Portugal: Dina Livros, 1995.
- BOSA, C. Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: a systematic observation study of requesting behaviors and joint attention. Dissertação de Doutorado não-publicada. Institute of Psychiatry, Universidade de Londres. Inglaterra, 1998.
- \_\_\_\_ y CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflexão. Crit.*, vol.13, no.1, 2000, p.167.
- \_\_\_\_. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicol. Reflexão. Crit.*, vol.14, no.2, 2001, p.281-287.
- \_\_\_\_; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª. Edição, 1997.
- \_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.
- COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e educação - Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- DSM IV – MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. Trad. Dayse Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GAUDERER, E C. Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma Atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.
- HENNEMANN, Ana L. Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.
- LEBOYER, Marion. Autismo Infantil. 2. ed. [s.l.]: Papyrus, 1995.
- LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista. São Carlos. 1991. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1991).
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.
- RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. Educação Inclusiva Necessidades Educacionais Especiais. Santa Maria: UFSM, 2005.
- SBNPP. O que é Neuropsicopedagogia. Joinville: Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, 2016.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo infantil. Brasília: CORDE, 1994.
- SZABO, Cleuza. Autismo um Mundo Estranho. São Paulo: Edicon, 1992.
- TOZONI-Reis, Marília Freitas de Campos. Metodologia da Pesquisa. Curitiba: IESDE S. A., 2008.
- ZARO, Milton A. . . [ET all]. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Revista Eletrônica Ciências & Cognição*, Vol 15, 2010.



## LETÍCIA ROCHA CANDELÁRIA SOUZA

Graduada em Pedagogia. Especialista pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Professora na Rede Pública de SP.



## CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

**RESUMO:** A Poesia Concreta tem como objetivo interessante o Projeto Verbo Voco visual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música. A Poesia Concreta influenciou artistas como Caetano Veloso em fase Tropicália, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Stéphane Mallarmé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

**Palavras-chave:** Literatura Brasileira; Séc. XX; Poesia Concreta; Concretismo; Ideologia.

## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho tem como objetivo mostrar um estudo teórico sobre a Poesia Concreta no Brasil, suas origens, seus principais autores e, principalmente, suas características formais e estruturais.

Análise de alguns poemas de João Cabral de Melo Neto e de algumas músicas e poemas de Caetano Veloso, com o objetivo de compará-los, mostrando suas diferenças e semelhanças.

Ambos fizeram parte do grupo de autores que usaram recursos da Poesia Concreta e aqui, tentarei explicar como cada um trabalhou e quais recursos usaram, além da influência que tiveram um sobre o outro.

Neste primeiro momento, apresentarei um breve estudo da poesia concreta, uma espécie de resumo do que vamos encontrar pela frente.

Não há como falar de poesia concreta sem falar em Décio Pignatari, Haroldo e Augusto de Campos, os poetas e teóricos da Poesia Concreta.

Um dos objetivos interessantes da Poesia Concreta é o Projeto Verbo Voco visual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música.

A Poesia Concreta nasceu nos anos 50 com o Grupo Noigandres formado por Décio Pignatari e os irmãos Campos, Augusto e Haroldo. Foi lançada oficialmente em 1956 na Exposição Nacional de Arte Concreta. Alguns poetas aderiram ao movimento, como José Lino Grünewald, Ronaldo Azeredo e Ferreira Gullar. A Poesia Concreta influenciou artistas como Lenora de Barros, Caetano Veloso em fase Tropicalia, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Influenciou também publicidade e artes plásticas.

Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Stéphane Mallarmé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

A poesia concreta é produto de uma evolução crítica de formas dando por encerrado o ciclo histórico do verso, ela começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente-estrutura, daí a importância da ideia de ideograma.

Ideograma é o apelo à comunicação não-verbal. O poema concreto comunica a sua própria estrutura: estrutura-conteúdo. Ele é um objeto, não um intérprete de objetos exteriores ou sensações subjetivas.

O poema concreto, usando o sistema fonético e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica – “verbivocovisual” – que participa das vantagens da comunicação não-verbal, sem se desfazer das virtualidades da palavra. Com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação; coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, ou seja, trata-se de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens.

A poesia concreta tem tendência à substantivação e à verificação. Ela é uma responsabilidade integral perante a linguagem, um realismo total contra a poesia de expressão e subjetiva. Ela tenta criar problemas exatos e resolvê-los em termos de linguagem sensível.

O poeta concreto não volta a face às palavras, não lhes lança olhares oblíquos: vai direto ao seu centro, para viver e vivificar sua facticidade. O poeta concreto vê a palavra em si mesma – campo magnético de possibilidades – como um objeto dinâmico, uma célula viva, um organismo completo, com propriedades psico-físico-químicas, tacto e antenas circulação coração: viva. [...] A poesia concreta opõe um novo sentido de estrutura, capaz de, no momento histórico, captar, sem desgaste ou regressão, o cerne da experiência humana poetizável (Augusto de Campos).

## POESIA CONCRETA

Nesta seção, apresentarei um breve estudo do Concretismo e suas afinidades com a música popular brasileira, relatando fatos e relações importantes. Exploraremos aqui nosso embasamento teórico, expondo o mesmo no decorrer da seção.

Concretismo: Breves Considerações: Há 50 anos, ocorreu a 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta em São Paulo, da qual participaram artistas plásticos de vanguarda e poetas.

De acordo com a Revista *Discutindo Literatura* da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1951, a 1ª Bienal Internacional de São Paulo recebeu alguns construtivistas suíços. Sob influência dos mesmos, artistas plásticos brasileiros formaram o Grupo Ruptura em São Paulo. Ainda de acordo com a mesma Revista, eles começaram a praticar uma arte desvinculada do “velho”, que combatia “todas as variedades e hibridações do naturalismo”, levantando a bandeira de “todas as experiências que tendem à renovação dos valores essenciais da arte visual (espaço-tempo, movimento e matéria)”.

De acordo com uma citação de Luma Maria Simon e Vinícius Dantas, em *Poesia Concreta*, retirado do livro *Tempos da Literatura Brasileira*, de Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campedelli, 2ª edição, 1986, páginas 254, podemos entender que “ a poesia concreta sempre esteve próxima das artes plásticas e visuais e dialogou intensamente com os pintores concretos nos anos 50.

O poema-coisa explorou as potencialidades gráficas da palavra e mergulhava num nível de significação que a poesia tradicional não considerava. Portanto, nada mais natural que, um dia, a viagem visual prosseguir para a não-ver-

bal e a poesia concreta passasse a incorporar a fotografia, a colagem, o desenho e os grafismos de toda ordem”.

Voltando à Revista *Discutindo Literatura* da Editora Escala Educacional, edição 10, o grupo paulista tinha entre seus membros Waldemar Cordeiro, Geraldo de Barros, Anatol Wladyslaw, Lother Charoux, Kazmer Féjer, Luiz Sacilotto, e Leopoldo Haar.

Diziam-se integrantes do “movimento concreto”, fazendo uso da composição geométrica, da sobriedade das formas, da repetição de estruturas modulares, opondo-se à abstração livre e gestual. Algo parecido era cultivado no Rio de Janeiro por Alfredo Volpi, Milton Dacosta, Almir Mavignier, Abraham Palatnik e Ivan Serpa.

A ideia da 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta de São Paulo foi do pintor Waldemar Cordeiro (1925-1973). O Museu de Arte Moderna havia convidado os artistas plásticos do Ruptura para expor em setembro, e os da Frente no mês seguinte. Cordeiro, porém, achava que, se os dois grupos fizessem um evento conjunto, o acontecimento seria mais expressivo; além disso, o artista convidou autores que revolucionaram a concepção de poesia. De São Paulo, Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos; do Rio de Janeiro, Ferreira Gullar, Ronaldo Azeredo e Wladimir Dias-Pino, de acordo com a Revista *Discutindo Literatura* da Editora Escala Educacional, edição 10.

Segundo Gilberto Mendonça Teles, a *Vanguarda Europeia e o Modernismo Brasileiro*, 6ª edição, 1982, página 399, a Exposição Nacional de Arte Concreta foi também uma síntese das vanguardas pessoais do modernismo, apenas exagerando ou exacerbando o ritmo evolutivo.



A poesia concreta foi o gatilho do escândalo provocado pela exposição de 1956, que no ano seguinte seguiria para o Rio de Janeiro. Os críticos dessa época não se decidiam se os concretistas eram ineptos ou excessivamente eruditos.

Retomando a reportagem da Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1959, ocorreu a cisão entre os grupos de São Paulo e Rio. Em março do mesmo ano, o Jornal do Brasil publicou o Manifesto Neoconcreto, assinado por Amílcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmann, Lygia Clark, Lygia Pape, Reynaldo Jardim e Theon Spa Midis. Nele, esses artistas tomavam posição “particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista”, segundo a mesma revista.

De acordo com o Manifesto Neoconcreto, encontrado no livro Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro, de Gilberto Mendonça Teles, 6º edição, 1982, páginas 406 até 411, a expressão neoconcreto marca uma tomada de posição em face da arte não-figurativa e particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista.

O neoconcreto nasceu de uma necessidade de exprimir, dentro da linguagem estrutural da nova plástica, a complexa realidade do homem moderno, nega a validade das atitudes científicas e positivistas em arte e repõe o problema da expressão, incorporando as novas dimensões verbais criadas pela arte não-figurativa construtiva.

Ao contrário do concretismo racionalista, que toma a palavra como objeto e a transforma em mero sinal óptico, a poesia neoconcreta devolve-se à sua condição de verbo, isto é, de modo hu-

mano de representação do real. Na poesia neoconcreta, a linguagem não escorre dura.

Além disso, os participantes desta 1ª Exposição Neoconcreta não constituem um grupo, ligados por princípios dogmáticos, mas sim por afinidades em pesquisas. Novamente, segundo a Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, o ano de 1949 foi essencial para a Literatura brasileira com os irmãos Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari. A eles foi apresentado um dos principais articuladores da Semana de 22: Oswald de Andrade.

Ainda neste ano, o trio começou a colaborar com a Revista Brasileira de Poesia e, mais tarde, criaram o Clube de Poesia. Décio Pignatari e os irmãos Campos tinham, respectivamente, 22, 20 e 18 anos e uma cultura muito rica. Haroldo estreou com O Auto do Possesso, Décio, no ano seguinte, com O Carrossel e Augusto em 1951, com O Rei Menos o Reino.

Em função do conservadorismo do Clube, Pignatari e os irmãos Campos logo romperam com ele e lançaram, em 1952, a revista Noigandres. A palavra-título da publicação foi tirada da 20ª parte dos Cantos, de Ezra Pound, e durante algum tempo o sentido do termo foi obscuro. Mais tarde, Augusto de Campos conta em nota do livro Verso Reverso Controverso, que o crítico alemão Hugh Kenner descobriu o sentido da palavra: seria algo como “antídoto do tédio”, segundo a Revista Discutindo Leitura, da Revista Escala Educacional, edição 10.

De acordo com Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campedelli, em Tempos da Literatura Brasileira, 2ª edição, 1986, páginas 252 e 253, o Concretismo apareceu nas antologias Noigandres. Consistindo num antagonismo total em relação aos recursos poéticos

tradicionais, e questionando o que seja a própria poesia, o Concretismo rompe qualquer tipo de discurso e desintegra a palavra. Os poetas concretos, tal qual já fazia João Cabral de Melo Neto, pregavam o fim da poesia intimista, o desaparecimento do eu lírico, e propunham uma concepção poética baseada na geometrização e visualização da linguagem.

Retomando a Revista *Discutindo Leitura*, da Revista *Escala Educacional*, edição 10, os concretistas tomaram emprestado o termo “Verbivocovisual” cunhado pelo irlandês James Joyce para incorporá-lo a sua cadência poética. Foi assim que a poesia concreta não apenas transformou a cena literária brasileira, mas também conseguiu aquilo que Oswald de Andrade ambicionava: tornou-se um “produto de exportação”, encontrando adeptos até na Alemanha do pós-guerra, segundo a Revista *Discutindo Literatura*, da Editora *Escala Educacional*, edição 10.

Antidiscursiva, a poesia concreta acabou com o verso e a estrofe. A disposição das letras e palavras passou a explodir em liberdade no espaço em branco do papel, que se torna parte integrante de sua composição.

Ela rompe com a tradição de se visualizar e ler o texto da esquerda para a direita, de cima para baixo. Dessa forma, o poema ganha uma pluralidade de possibilidades interpretativas, não apenas no significado dos vocábulos (“verbi”), mas também em seus aspectos materiais: sonoridade (“voco”) e arranjos gráficos (“visual”), que incluem cores, tamanho e tipo de fontes, construções visuais, de modo a fazer comungar Literatura, Música e Artes Plásticas. Trata-se de uma poesia sinestésica, isto é, que funde várias impressões sensoriais.

O Plano Piloto para a Poesia Concreta, assinado pelos três em 1958 e publicado no número 4 da *Noigandres*, ganhou um post-scriptum três anos depois, em resposta àqueles que acusavam os concretos de falta de engajamento e espírito revolucionário. Pode-se exemplificar com uma citação do poeta russo Vladimir Maiakóvski (1892-1930), retirada da Revista *Discutindo Literatura*, Editora *Escala Educacional*, edição 10: “Sem forma revolucionária não há arte revolucionária”. O seguinte manifesto foi retirado do livro *Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro*, de Gilberto Mendonça Teles, 6ª edição, 1982, páginas 403 a 405:

#### O MANIFESTO CONCRETISTA

##### PLANO-PILOTO PARA POESIA CONCRETA

poesia concreta: produto de uma evolução crítica de formas. dando por encerrado o ciclo histórico do verso (unidade rítmico-formal), a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural. espaço qualificado: estrutura espaço-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear.

Ainda no Plano Piloto, os poetas indicam como precursores da poesia concreta autores pontuais. Do Brasil, duas são as referências feitas por Décio, Haroldo e Augusto: Oswald de Andrade, “em seus comprimidos minutos de poesia”; e João Cabral de Melo Neto, por sua “linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso”, de acordo com a Revista *Discutindo Literatura*, da Editora *Escala Educacional*, edição 10.

No livro *Ideias Fixas* de João Cabral de Melo Neto, de Félix de Athayde, 2ª impressão, 1998, página 21, encontramos uma citação de João Cabral de Melo Neto, dada em entrevista a José Correia Tavares, *Letras e Artes*, Lisboa, 8 de Junho de 1966, na qual João Cabral diz “não sou um concretismo. O Concretismo surgiu a partir de minha poesia.

“O Concretismo deu ao Brasil uma extraordinária consciência crítica”. Ainda segundo Félix de Athayde, página 22, João Cabral comenta que “duas coisas são essenciais no Concretismo: em primeiro lugar, os concretistas não foram improvisadores, foram pessoas que chegaram com uma cultura extraordinária; em segunda lugar, a atitude concretista não é uma atitude romântica, de inspiração, de lirismo”.

Em 1965, Décio e os irmãos Campos lançaram o livro *Teoria da Poesia Concreta*, reunindo poemas e textos teóricos já publicados sobre o movimento. Nele, Haroldo de Campos, em sua “Introdução à 1ª Edição”, com um distanciamento histórico de dez anos, fez o seguinte balanço:

O movimento de poesia concreta alterou profundamente o contexto da poesia brasileira. Pôs idéias e autores em circulação. Procedeu às revisões do nosso passado literário. Colocou problemas e propôs opções. (Haroldo de Campos – *Teoria da Poesia Concreta*, 1965 – trecho retirado da *Revista Discutindo Literatura*, Escala Educacional, edição 10).

## ANÁLISE DE ACRILÍRICO

Após a aventura coletiva na fase “pós-tropicalista”, Caetano Veloso continua a se interessar pela potencialidade estética do jogo verbal baseado em efeitos fônico-semânticos e combinatórios, segundo a *Revista USP* nº4. No poema falado “Acrilírico”, Haroldo de Campos percebe a presença do exímio experimentador lingüístico James Joyce, de quem Caetano conhecera trechos de *Finnegan's wake* na tradução dos irmãos Campos.

ACRILÍRICO (texto de Caetano Veloso) disco Philips R765 086L,1969 Olhar colírico Lírios plásticos do campo e do contracampo Telástico cinemascope Teu sorriso tudo isso Tudo ido e lido e lindo e vindo do Vivido na minha adolescência Idade de pedra e paz Teu sorriso quieto no meu canto ainda canto o ido o tido o dito o dado o consumido o consumado Ato do amor morto motor da saudade diluído na grandiosidade idade de pedra Ainda canto quieto o que conheço Quero o que não mereço: o começo quero canto de vinda divindade do duro totem futuro total tal qual quero canto Por enquanto apenas mino o campo verde Acre e lírico sorvete Acrílico Santo Amar(g)o da PURIFICAÇÃO.

(texto segundo disposição da equipe de trabalho do artigo “Estudo fonostilístico do poema ‘Acrilírico’” *SIGNUM* 3/1977, Universidade Regional do Nordeste)

Este poema falado aproxima-se mais da ideia de verso tradicional, por não apresentar palavras soltas, nem formas geométricas. Seus laços sintáticos, juntamente com seus substantivos e verbos formam frases maiores, que não se fragmentam como antes tínhamos visto.

A linguagem aqui não é mais sintética e não visa uma comunicação mais rápida, pois o poema deixou de ser um objeto visual, que usa o espaço gráfico como agente estrutural.

Tais afirmações nos fazem perguntar: "Então, por que Acrílico se trata de um poema concreto?". Isto pode ser facilmente respondido ao se observar atentamente sua produção de sons sem sentido e sua linguagem não-discursiva amontoada. "Telástico cinemascope [...] Tudo ido e lido é lindo e vindo do [...] ainda canto o tido o tido o dito.

Nos versos acima, notei a presença de diversas palavras que produzem sons sem sentido, que não formam uma ideia explícita, apenas provocam sonoridade ao poema. Aí encontramos a musicalidade presente em todos os poemas e canções analisados.

[...] Lírios plásticos do campo e do contracampo  
Telástico cinemascope  
[...] Vivido na minha adolescência  
Idade de pedra e paz [...] Ato do amor  
morto motor da saudade diluído na  
grandiosidade idade de pedra [...] divindade do duro totem futuro total  
[...] Acre e lírico sorvete.

Já nestes versos, encontramos palavras que são praticamente "jogadas" no poema, como "plásticos, morto, motor, totem, sorvete". Notamos, então, uma linguagem diferente de Batmacumba e Júlia/Moreno. É uma linguagem que, apesar de conter laços sintáticos, não possui uma ideia semântica explícita. As frases são maiores do que as que antes tínhamos visto, porém não são inteiramente completas quanto ao seu contexto.

O poema ainda faz uso de algumas palavras pouco conhecidas, como, por exemplo, "totem", que se refere a qualquer objeto cultuado como um deus; ou "cinemascope", que foi um formato de filme usado de 1953 a 1967.

Há também, palavras inventadas, o que nos lembra o neologismo usado em Batmacumba. São elas: "contracampo, telástico, adolescência e grandiosidade", as quais demonstram bem um eficaz procedimento de fusão vocabular e semântica. Encontramos o mesmo fator presente no título. A junção de acre, lírico e acrílico formou uma palavra nova "acrílico". Com este contexto, também podemos lembrar da formação de palavras a partir de prefixos e sufixos. É o caso do "contracampo". O poema entende-se por si mesmo, apresentando carga semântica forte sobre o período da adolescência. Entendemos desta forma, que os três poemas/canções que analisamos usam material semelhante, com algumas diferenças quanto à forma. Porém todas criam uma área da linguística específica, que é a verbivocovisual. Trata-se da junção da palavra, do som e da forma.

## ANÁLISE DE POESIAS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

### ANÁLISE DE FÁBULA DE UM ARQUITETO

Esta obra de João Cabral de Melo Neto é uma das maiores criações da cultura brasileira do século 20. Trata-se de uma poesia cerebral e não emotiva. O poeta recorre a uma construção elaborada da linguagem para criar uma atmosfera poética.

1. A arquitetura é como construir portas de abrir; ou como construir o aberto; construir, não comoilhar e prender, nem construir como fechar secretos; construir portas abertas, em portas; casas exclusivamente portas e teto. O arquiteto: o que abre para o homem (tudo se sanearia desde casas abertas) portas por onde, jamais portas-contra; por onde, livres: dar luz razão certa.

2. Até que, tantos livres o amedrontando, renegou dar a viver no claro e aberto. Onde vãos de abrir, ele foi amurando opacos de fechar; onde vidro, concreto; até refechar o homem: na capela útero, com confortos de matriz, outra vez feto (Melo Neto, J. C. 1994. Obra completa: volume único. RJ, Nova Aguilar. Poema originalmente publicado em 1966)

Esta poesia é um ótimo exemplo da "arquitetura funcional" presente nos versos de João Cabral.

Concordante com a sociedade industrial, a poesia apresenta uma explicação da função de um arquiteto, dando exemplos de como construir portas.

O autor usa palavras inventadas e compostas, como "portas por onde" e "portas contra", o que nos faz lembrar dos neologismos presentes na Poesia Concreta.

A repetição de algumas partículas também ocorre neste caso e causa certa sonoridade à poesia, como em:

Opacos                    de                    **fechar;**  
onde                    vidro,                    **concreto;**  
até **refechar** o homem: na capela **útero,**  
com confortos de matriz, outra vez  
**feito.**

Além disso, encontramos algumas palavras soltas nos versos da poesia: "por onde, livres: a luz razão certa".

Existe aí a quebra de alguns elementos sintáticos, que apesar de escritos em versos tradicionais, dão início a uma nova forma de escrita, valorizando a arquitetura funcional sem abdicar a virtualidade da palavra.

A Fábula de um Arquiteto entende-se por si mesma e representa um realismo total do conceito de arquitetura, relacionando-o com o fazer poético, já que para o autor, fazer poesia era como construir uma porta por onde se passe alguma coisa.

Desta forma, a poesia de João Cabral de Melo Neto era vista com muito espanto pela geração conservadora de 1945, já que ele fazia arte através do difícil trabalho com a palavra, chegando a ser visto como a ovelha negra do movimento.

A poesia concreta surgiu então como uma reação contra a lírica discursiva e frequentemente retórica da geração de 45 bem como à degradação populista da esquerda.

Com o Concretismo, os aspectos formais da Poesia de João Cabral seriam retomados com mais rigor estruturalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poetas de 1945 eram conservadores e faziam uso disso em suas criações, porém João Cabral, apesar de pertencer a esta época, era visto como a ovelha negra do movimento.

Este se diferenciava dos outros por diversos aspectos, já que sua poesia ia além dos ideais conservadores da geração. Porém o principal fator que o diferenciava dos demais era sua maneira de escrever sobre o próprio fazer poético.

João Cabral usava elementos da realidade para explicar como se faz uma poesia. Sua arte era comparada com elementos da arquitetura, como a construção de portas.

Sua poesia era vista com uma "porta por onde" e não uma "porta contra", já que por esta deveria se passar uma mensagem.

Para construir essa explicação de poesia, João Cabral muitas vezes usava palavras inventadas a partir de outras palavras da Língua Portuguesa, um aspecto inovador para a época conservadora em seus aspectos formais.

A repetição de morfemas, partículas ou palavras em suas poesias causava certa sonoridade a seu modo de escrever e o uso de palavras soltas causava a quebra de elementos sintáticos no verso.

Apesar disto, grande era a virtualidade de cada palavra em sua poesia, fazendo com que ela fosse entendida por si só.

O realismo total visto em suas comparações produzia um melhor entendimento de como se faz poesia, de modo a usar elementos até mesmo imaginários para se explicar a arte da escrita.

Assim, ao perceberem estes aspectos da poesia de João Cabral, os jovens poetas concretos veem o poeta como sendo diferente da geração conservadora.

Como são contra a poesia subjetiva, identificam-se muito com a forma de escrever de João Cabral, a qual se tornou uma inspiração para a criação da Poesia Concreta.

O próprio Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos fazem referência a "linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso de João Cabral de Melo Neto".

Assim, o poeta estudado é visto como precursor do movimento e seus elementos formais são retomados mais tarde, com mais rigor.

A Poesia Concreta usa elementos que não só se assemelham aos do poeta, como também alguns que se inspiram neles, como o neologismo, a repetição de morfemas, o uso de palavras soltas, a eliminação de laços sintáticos e a sonoridade.

Porém a grande inovação deste momento está na forma estrutural. Após o surgimento do Movimento Tropicalista, novos nomes envolvidos são de destaque, como o de Caetano Veloso. Este, por sua vez, cria diversas canções e textos inspirados nas inovações da época, e por consequência, nas poesias de João Cabral.

Ambos tinham, em comum, a criação de poesias através do uso de repetições de palavras, musicalidade e sonoridade, virtualidade da palavra, realismo total, quebra de laços sintáticos e linguagem direta e econômica.

Porém, Caetano, por viver em uma época mais avançada, usou novos recursos como a estrutura formal concreta. Desta forma, os dois autores fizeram uso dos elementos da Poesia Concreta em diferentes situações, porém com a mesma intensidade artística do Concretismo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *EDUCAÇÃO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos* São Paulo Loyola, 1995.
- ANTUNES, Celso. *O Jogo e a Educação Infantil*. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990. Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica, 1999.
- CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, de Haroldo; PIGNATARI, Décio. *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CAMPOS, Haroldo de. *Comunicação na poesia de vanguarda*. In: \_\_\_\_\_. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007. \_\_\_\_\_. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008. \_\_\_\_\_. *Os melhores poemas*. Sel. de Antonio Carlos Secchin. São Paulo: Global, 1985.
- VELOSO, Caetano. *O Índio*. In: VELOSO, Caetano. *Bicho*. [S.l.]: Polygram, 1977. 1 Cd Rom, faixa 5 (02:54 min). Remasterizado do original, Universal Music, 2002.





## LIGIA VALLE SILVA TELLES

Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Cidade de São Paulo (2014). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: [lygia\\_telles@hotmail.com](mailto:lygia_telles@hotmail.com)



## O PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** O artigo destaca a importância significativa do ato de brincar no desenvolvimento abrangente da criança. Destaca-se a fase contínua de crescimento em que a criança se encontra, caracterizada por sua vitalidade, interação e capacidade de transformar o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a infância desempenha um papel fundamental no aprendizado do brincar, visto que é por meio dessa atividade que a criança desenvolve pensamentos, constrói sua visão de mundo e aprende a interagir com a realidade circundante. O professor de Educação Infantil assume um papel crucial, facilitando a comunicação da criança, permitindo a expressão de uma variedade de sentimentos e emoções durante as brincadeiras. O brincar, portanto, emerge como o meio pelo qual a criança aprimora habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Brincar; Aprendizagem.

# INTRODUÇÃO

Refletir sobre a criança, a infância e a educação exigem esforço e profunda reflexão. A escolha deste tema surge do interesse em compreender de maneira aprimorada o conceito da educação infantil, considerado um espaço fundamental para a aprendizagem infantil, onde o aprender se entrelaça ao brincar.

O objetivo deste artigo é elucidar a importância do brincar no contexto da Educação Infantil, destacando o caráter lúdico como um elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem. Para embasar essa discussão, recorreremos a livros e artigos científicos que abordam teoricamente o tema.

A estrutura do artigo aborda que exploram os conceitos de criança e infância, ressaltando a evolução dos papéis desempenhados pela criança ao longo dos séculos, influenciados pela época e pela sociedade. Hoje, a criança é percebida como um ser singular e único, ocupando um lugar central na dinâmica familiar.

Durante a infância, ocorrem interações cruciais entre a criança, o mundo ao seu redor e o ambiente em que vive, resultando em aprendizagens significativas. Este período, conhecido como fase das brincadeiras e do lúdico, é fundamental para a construção do conhecimento por meio do brincar.

Ao pensar em criança e infância, a associação imediata é com a educação, especificamente a educação infantil, abordada neste artigo como a primeira etapa da educação básica. Esta fase visa o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos, possibilitando a descoberta de novos valores, sentimentos, costumes, além do desenvolvimento da autonomia, identidade e interação social.

Destaca-se, ainda, a importância do brincar como atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento infantil. O ato de brincar contribui para a aprendizagem, permitindo que as crianças construam conceitos, ideias e explorem e reinventem os saberes, refletindo sobre a sua realidade e cultura.

Entretanto, nem todas as crianças e contextos escolares oferecem oportunidades adequadas para o brincar, devido a fatores como o trabalho infantil e a falta de espaços adequados nas instituições de ensino para essa faixa etária. O próximo tópico aborda esses desafios de forma destacada.

Além disso, ressalta-se o papel crucial do professor da educação infantil como guardião do brincar. Se o brincar é fundamental para a aprendizagem, é imperativo que os professores apoiem o aspecto lúdico, pois, do contrário, a escolarização infantil perderá sua característica principal. É por meio do lúdico que os professores obtêm informações valiosas sobre seus alunos, estimulando a criatividade, autonomia, interação social, raciocínio lógico-matemático, representações de mundo e emoções, contribuindo assim para a compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

## CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Constantemente envolvido em processos de descoberta e aprendizagem, impulsionados pelo contato contínuo com o ambiente ao seu redor. Ao longo dos anos, ela adquire domínios sobre o mundo que a cerca, cumprindo a sua natureza inata de buscar conhecimento, descobrir, garantir a sobrevivência e interagir de maneira crítica na sociedade, construindo sua identidade e revelando desejos ao longo do processo de desenvolvimento.

A percepção contemporânea da criança a considera como um indivíduo ativo, questionador, que demanda e reivindica seu espaço na sociedade, marcando uma evolução em relação à visão do passado. Conforme Philippe Ariès, pesquisador francês, nos séculos XIV, XV e XVI, a criança era muitas vezes tratada como um adulto em miniatura, integrando-se precocemente às atividades dos mais velhos, com ênfase na rápida transição para o mundo do trabalho.

No entanto, entre os séculos XVI e XVII, a concepção da criança começa a divergir dos adultos. Nesse período, a educação passa a buscar uma formação de indivíduos honrados, adotando uma abordagem teórica em detrimento da prática. O foco não era mais apenas no rápido crescimento para a inserção no trabalho, mas sim na formação de valores e princípios.

No século XVIII, surge uma nova perspectiva, visualizando a criança como alguém que necessita de cuidados e educação. O isolamento entre crianças e adultos, assim como entre ricos e pobres, torna-se mais evidente. Nesse contexto, a educação infantil é marcada por uma abordagem mais cuidadosa e escolarizada.

No século XX, ocorre um avanço significativo no entendimento da infância, marcado por um crescimento expressivo no conhecimento sobre as crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no Brasil, datado de 1998, permite que a criança seja um ser em constante desenvolvimento, destacando a importância de abordagens educativas que considerem suas necessidades e potencialidades.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (p.21). (RCNEI Brasil, (1998)

A singularidade da criança se revela através do respeito às suas vivências e sentimentos, o que a torna um ser único, caracterizando seu eu interior e valorizando sua forma singular de existir no mundo. Nesse contexto, a infância se configura como uma fase crucial para o desenvolvimento da criança, onde suas experiências são fundamentais para a construção do seu próprio ser.

A criança, por sua vez, é um ser em constante crescimento, dotado da capacidade de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo ao seu redor. Possui habilidades, limitações e potencialidades que apresentam para sua individualidade e singularidade. A compreensão dessa fase de crescimento é essencial, acompanhando a infância como um período crucial para o aprendizado do brincar.

A infância é, assim, caracterizada como a idade das brincadeiras, destacando-se o aspecto lúdico como elemento central. A brincadeira não apenas proporciona momentos de diversão, mas

também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança reflita, descubra e compreenda o mundo que a rodeia de maneira ativa e participativa.

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p.14).

A criança é considerada um sujeito histórico, e sua experiência de infância é profundamente influenciada pelo contexto histórico, espaço social e cultura em que está inserido. A concepção de infância, portanto, emerge a partir do tempo e do ambiente sociocultural que moldam a vivência infantil.

Durante a infância, ocorreram diversos processos de assimilação do mundo e do meio que uma criança habita, resultando em aprendizagens significativas. Conforme indicado por Kishimoto (2001), a infância também é caracterizada como a idade do possível, sendo um período no qual se pode vislumbrar a esperança de mudança, transformação social e renovação moral.

Explorar a evolução da infância revela-se inseparável da análise do desenvolvimento da educação. No próximo item, será abordada a importância desse segmento no contexto educacional brasileiro, destacando sua relevância como espaço de ensino e aprendizagem no cenário educacional do país.

## EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil abrange todas as formas de educação destinadas à criança, englobando seu aprendizado tanto no âmbito familiar quanto na comunidade, sociedade e cultura em que está inserida. Conforme destaca o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) do Brasil, datado de 1998, a instituição de educação infantil desempenha um papel fundamental ao proporcionar à criança a inserção nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade em que vive.

Essa fase educacional é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento psicológico, físico e social da criança. Através da educação infantil, busca-se não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a promoção de experiências que contribuem para o crescimento integral da criança em diversos aspectos de sua vida.

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. LDB, lei 9394/96, Art.29 (BRASIL,1996).

A educação infantil é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto

com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores. (o RCNEI, Brasil, (1998) p.11)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), intitula a instituição de ensino infantil que atende crianças de 0 a 3 anos de idade de Creche e Pré - Escola a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade. "No art.30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade." ( BRASIL, 1996).

As crianças que frequentam creches aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos e até mesmo os próprios sentimentos, nesta primeira etapa a educação não está voltada para conteúdos ou conhecimento formal, pois a educação infantil atua sobre a interação e a brincadeira, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar com outras crianças, cria suas próprias experiências e passam a ter privacidade.

Nas creches devem conter profissionais especializados em educação infantil que disponham realizar os cuidados com as crianças em união com a escolaridade adequada, que valorizem a criatividade da criança e usem materiais, brinquedos e livros em quantidade suficiente, variados e adequados à faixa etária dos alunos.

O ambiente escolar deve conter um espaço dinâmico, onde possam ocorrer brincadeiras; é importante que seja um lugar bastante explorado, de fácil acesso, limpo e seguro.

Nas pré-escolas as atividades como pintura e música, contar histórias, oficinas de desenho, atividades que envolvem os cuidados com o corpo, são atividades indicadas e adequadas nessa etapa da escolarização da primeira infância.

Nessa etapa também é necessário ter um amplo espaço, que seja limpo, organizado, de fácil acesso e seguro. Ter salas adequadas às idades dos alunos, terem recursos pedagógicos variados, funcionários, como professores qualificados que apresentem planos pedagógicos coerentes.

## O BRINCAR

Na educação infantil, é crucial proporcionar às crianças ambientes nos quais possam manipular objetos, brincar e interagir com seus pares, possibilitando, sobretudo, oportunidades de aprendizagem, uma vez que o ato de brincar é uma forma essencial de comunicação. A dimensão lúdica desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem, contribuindo para a construção da reflexão, autonomia e criatividade.

Conforme destacado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) do Brasil, datado de 1998, o brincar é reconhecido como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia infantil. Durante as brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também pensa e analisa sua realidade, cultura e o meio em que está inserida. Esse processo envolve uma discussão de regras e papéis sociais, proporcionando à criança a oportunidade de aprender a conhecer, fazer, conviver e ser.

O brincar, portanto, desencadeia o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento na criança, constituindo uma abordagem educacional potencial que vai além do simples entretenimento, sendo uma ferramenta significativa para o crescimento e aprendizado integral na fase inicial da educação.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p.22).

O ato de brincar é uma constante na vida das crianças, transcendendo épocas, culturas e classes sociais. Elas habitam um mundo de fantasias no qual a linha entre a realidade e o faz-de-conta se diluir. Conforme destacado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) do Brasil, o brincar funciona como um cenário no qual as crianças não apenas imitam a vida, mas também a transformam.

A atividade lúdica desempenha um papel crucial na formação e socialização da criança, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar, as crianças expressam sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.

O brincar permite à criança reviver angústias, conflitos, alegrias e desafios, liberando-a das imposições e critérios dos adultos, e inserindo-a na sociedade, onde assimila valores, referências, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens complexas. Como afirmado por Kishimoto (2001), as crianças lidam com questões psicológicas complexas por meio do brincar, integrando experiências emocionais diversas.

O caráter prazeroso do lúdico reside na sua capacidade de absorver a criança de maneira única, intensa e total, proporcionando a expressão de sua personalidade e o autoconhecimento. Enquanto brinca, a atenção da criança está treinada na atividade em si, não nos resultados ou efeitos.

No brincar, a criança estabelece configurações entre as características do papel que assume, suas competências e as relações com outros papéis. O lúdico possibilita à criança transformar conhecimentos prévios em conceitos gerais, criando um espaço para a imaginação e a expressão criativa.

O ato de brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária. Para brincar, as crianças precisam de uma certa independência para escolher seus companheiros, papéis na brincadeira, tema e enredo, tudo depende exclusivamente da vontade da criança. Por meio do lúdico, a criança construiu seu próprio mundo, contribuindo significativamente para o aspecto social e integrando-se à sociedade.

É fundamental considerar que brincar não é apenas um desejo, mas uma necessidade física e um direito de todas as crianças. É uma experiência humana rica e complexa, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento infantil

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, p.23).

Segundo Kishimoto, (2002), citando Fröebel, (1912c), brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano. Por ser a auto ativa representação do interno, ocorre a representação de necessidades e impulsos internos.

Fica claro então, que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.

O direito à educação, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 53, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, disposição para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990). Esse direito é crucial para que uma criança se prepare para o futuro, explore o mundo ao seu redor, nutra sua vida e descubra sua vocação, muitas vezes por meio do brincar.

No entanto, nem todas as crianças têm a oportunidade de desfrutar desse direito, e dois fatores se destacam como impedimentos importantes. O primeiro fator é o trabalho infantil, considerado um problema social que priva as crianças de frequentarem a escola e terem seus direitos preservados. Muitas vezes, o trabalho infantil ocorre devido à necessidade de contribuir financeiramente para o sustento da família.

É importante ressaltar que o trabalho infantil é proibido por lei, conforme estipulado no Princípio VII da Declaração dos Direitos da Criança (1959), que enfatiza a necessidade de proporcionar à criança condições que permitam seu pleno desenvolvimento e a proteção contra qualquer forma de exploração. O envolvimento em atividades laborais prejudica não apenas o acesso à educação, mas também compromete o direito da crian-

ça de brincar e vivenciar sua infância de maneira plena. A superação desse desafio requer esforços conjuntos da sociedade para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de educação e desenvolvimento integral.

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Será propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. (BRASIL, 1959).

Não é responsabilidade da criança trabalhar para sustentar sua família, pois muitas crianças quando deixam de ir à escola e ao abandonarem ou simplesmente dividir esse tempo o rendimento escolar é muito ruim e o despreparo para o mercado de trabalho é consequência, impedindo também seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Conforme nos mostra o Princípio IX da Declaração dos Direitos da Criança, (1959):

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Será propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. (BRASIL, 1959).

Outro fator que também bloqueia esse direito é quando a Instituição de ensino não possui espaços adequados para que ocorra o brincar. Junto com o brincar, o espaço físico e social tam-



bém é essencial para o desenvolvimento das crianças, já que por conta dessa interação entre eles, a criança constrói o conhecimento de si mesma. O espaço físico é lugar de desenvolvimento de várias habilidades e sensações, auxiliando, portanto, na aprendizagem.

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p.69).

E oferecer conforto, segurança física e proteger, significa proporcionar ambiente seguro e confortável.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos (BRASIL, 1998, p. 51).

O que as Instituições precisam é ter consciência de que o espaço não é somente um pano de fundo, ele interfere diretamente na aprendizagem das crianças entendido como interlocutor, porque desafia, instiga a criança ao movimento, a exploração e a produção de linguagem

## A FUNÇÃO DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROTETOR DO ATO DE BRINCAR

Se a brincadeira é um facilitador da aprendizagem, torna-se imperativo que o educador trabalhe favoravelmente ao aspecto lúdico, pois pouco progresso será realizado se os professores não demonstrarem interesse por essa abordagem educacional. O profissional deve cultivar a criatividade, a excitação e a alegria, além de observar atentamente as crianças durante suas atividades recreativas. É crucial que o educador compreenda o significado de brincar na perspectiva da criança.

Para explorar o universo infantil, o educador precisa possuir conhecimento teórico e prático, aliado à capacidade de observação e uma atitude proativa. Ao observar as atividades lúdicas, o educador pode adquirir informações valiosas sobre o brincar. Essas informações incluem critérios como a duração de uma determinada brincadeira ou jogo, as habilidades dos participantes, o nível de criatividade, autonomia, iniciativa e criticidade, as linguagens utilizadas pelos envolvidos, o interesse, motivação, afetividade, emoções e satisfação durante o brincar, além da manifestação de colaboração, competição, interação, construção de julgamento, argumentação e formação de opinião.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e 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 (BRASIL, 1998, p.43).

Ao longo das atividades lúdicas das crianças, o educador pode diagnosticar uma variedade de questões, como valores morais, comportamentos em diferentes ambientes, conflitos e cognitivos, ideias e interesses. Portanto, o educador desempenha o papel de facilitador, orientando e direcionando as atividades lúdicas, mas também concedendo às crianças a responsabilidade por suas próprias brincadeiras.

É crucial que o educador organize e estruture o ambiente de maneira a estimular o desejo de brincar, competir e cooperar nas crianças. No contexto do brincar, a participação é o aspecto mais relevante, e a combinação da teoria com a prática contribui para a valorização do conhecimento.

Segundo Bomtempo (1999), citando Christie, o professor pode selecionar, organizar e apresentar objetos, materiais, suportes e experiências para desenvolver conceitos ou temas. No entanto, uma intervenção deve ser realizada de maneira a revitalizar, esclarecer e explicar o brincar, sem direcionar rigidamente as atividades.

É fundamental que o educador reserve uma “área livre” para que as crianças possam manipular, construir, criar e imaginar, proporcionando um tempo adequado para que a criatividade e a imaginação floresçam. Essa abordagem oferece um espaço onde as crianças podem explorar livremente suas ideias, desenvolvendo assim habilidades fundamentais durante o processo lúdico.

Brincar implica troca com o outro, trata-se de uma aprendizagem social. Nesse sentido, a presença do professor é fundamental, pois será ele quem vai mediar as relações, favorecer as trocas e parcerias, promover a interação, pla-

nejar e organizar ambientes instigantes para que o brincar possa se desenvolver (BRASIL, 2005, p.50).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI) do Brasil (1998), o papel do adulto consiste em auxiliar na distribuição das funções, mas é crucial que as crianças alcancem autonomia gradual. De acordo com Bomtempo (1999), o professor não deve restringir a imaginação da criança, mas sim orientá-la, permitindo que a brincadeira espontânea surja naturalmente no contexto da aprendizagem, pois é por meio dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos.

O Proinfantil (2005) destaca que os professores devem direcionar sua atenção para as crianças enquanto brincam, auxiliando-as a perceber o mundo e expressar-se por meio de diversas linguagens. Alinhado a essa perspectiva, Bomtempo (1999) complementa, mostrando que se os professores reconhecem que, ao brincar, a criança está aprendendo sobre o ao seu redor, poderá intervir de maneira a criar diversas ações educativas que facilitarão o processo de aprendizagem. Essa abordagem enfatiza a importância de integrar o lúdico ao processo educativo, aproveitando as atividades de brincar como oportunidades valiosas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É fundamental que o educador reserve uma “área livre” para que as crianças possam manipular, construir, criar e imaginar, proporcionando um tempo adequado para que a criatividade e a imaginação floresçam. Essa abordagem oferece um espaço onde as crianças podem explorar livremente suas ideias, desenvolvendo assim habilidades fundamentais durante o processo lúdico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises bibliográficas realizadas sobre o tema deste artigo, chega-se à conclusão de que durante a infância, uma criança se torna única e singular. Ela aprende a brincar, e nesse processo de aprendizagem, desenvolve pensamentos e análises sobre sua realidade, cultura e o ambiente em que está inserido. Isso resulta na criação de formas, conceitos, ideias e percepções, contribuindo para sua socialização por meio de interações.

Ao brincar, a criança se desenvolve integralmente, passando a compreender o mundo ao seu redor. Portanto, o ato de brincar transcende a mera diversão, tornando-se uma forma de educar, construir conhecimento e promover a socialização.

A presença fundamental de um profissional, o professor, é essencial para viabilizar o brincar. O professor desempenha um papel crucial ao favorecer e promover a interação, planejar e organizar ambientes propícios para as atividades lúdicas, estimular a competitividade e atitudes cooperativas, além de instigar o desejo de brincar na criança. Essa atuação do professor facilita o processo de aprendizagem.

Observa-se também a necessidade imperativa de garantir o direito à educação, evitando qualquer forma de trabalho infantil. Além disso, é crucial garantir espaços físicos adequados e recursos materiais suficientes para garantir o brincar nas escolas de educação infantil. Essas condições são fundamentais para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança durante essa fase crucial de sua vida.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.
- BRASIL. Legislação. <Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acesso em 25 de Julho de 2013.
- BRASIL. Legislação. < Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> >. Acesso em 27 de Julho de 2013.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 17 de Outubro de 2013.
- BRASIL. Declaração Universal dos Direitos da Criança. <Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/correlacao/declara.htm>>. Acesso em 18 de Outubro de 2013.
- BRASIL. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL- (Org.) Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/SEED,v.02, unidade 3, 2005. 68p.
- BRASIL. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL- (Org.) Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/SEED,v.02, unidade 5, 2005. 64p.
- BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. <Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext & pid=S1413-85571999000100007 & lng=pt\ nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-85571999000100007 & lng=pt\ nrm=iso)>. Acesso em 25 de Julho de 2013.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2001. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.
- WINNICOTT, Donald Woods. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago. 1975.



## LUCIANE SILVA DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Mário Caldana; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Professora Dinah Galvão.



# O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

## Conceitos e Concepções

**RESUMO:** O presente artigo traz o lúdico como ferramenta potente do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a sua influência na formação dos estudantes no que concerne sobre lidar com a diversidade de situações-problemas encontradas no cotidiano social em que se encontram inseridos. Para isso, inicia contextualizando a ludicidade, abordando um breve histórico sobre os estudos que revelam como este brincar, este jogar são motivacionais para a aquisição de aprendizagens significativas. Em seguida, explana sobre as relações que são formadas entre as vivências lúdicas e o desenvolvimento humano, trazendo interações das dimensões de desenvolvimento como cognição, motricidade, afetividade e as experiências sociais. Em continuidade, reflete sobre as brincadeiras como instrumento de construção de saberes e como se dão as relações entre o brincar e aquisição de aprendizagens dentro do contexto educacional. Conclui, valorizando o lúdico como elemento favorável para o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a suas especificidades e as formas com que os sujeitos utilizam para se compreender no mundo e transformador do mesmo. Por objetivo, o artigo a reflexão que é capaz de fomentar discussões sobre o lúdico na educação, visando que este ganhe mais espaço no cotidiano das escolas por meio do entendimento da sua valiosa influência no desenvolvimento humano. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

**Palavras-chave:** Ludicidade; Educação; Aprendizagens.

## INTRODUÇÃO

O lúdico tem um papel importante no desenvolvimento humano, pois solicita diferentes dimensões como a cognição, a motricidade, a afetividade e as relações sociais que são vivenciadas como forma de possibilitar que os sujeitos se percebam como transformadores do meio por meio das suas interações.

O aspecto motivacional, desde que as atividades sejam propostas de acordo com as especificidades das faixas etárias permitem muitas aprendizagens que se tornam significativas, levantamento de hipóteses e testagem de possibilidades de ações que favorecem a construção do conhecimento individual e deste sujeito dentro do coletivo.

Visualizando este valor que o lúdico tem na formação dos sujeitos, não se torna difícil compreender a sua relevância nos contextos e cotidiano educacionais que perpassam apenas a Educação Infantil, apesar de que, nesta fase do desenvolvimento humano, a imaginação e a criatividade estão latentes, o que infere no desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo que será utilizado em etapas mais a frente das vivências destes.

Dessa forma, conhecer com mais profundidade o que é a ludicidade, como ela se integra ao desenvolvimento humano, assim como seu potencial na educação é de suma importância trazer teóricos que se debruçam sobre o tema e ampliam as perspectivas sobre lúdico e educação.

Neste contexto, Kishimoto, referência sobre ludicidade na educação, vem a contribuir com e seus estudos e concepções que são fruto de suas pesquisas e que se configuram como ponto de partida para a organização de propostas pedagógicas que utilizem do lúdico como estratégia metodológica que respeita as individualidades das crianças e adolescentes que se encontram na trajetória escolar.

O objetivo deste artigo se encontra em fomentar discussões sobre o lúdico na educação, visando que este ganhe mais espaço no cotidiano das escolas por meio do entendimento da sua valiosa influência no desenvolvimento humano.

Para compor este artigo foi utilizada uma pesquisa de revisão de literatura com análise crítica sobre o tema, alicerçada em estudos diversos que referenciam sobre o lúdico e sua importância.

## BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A história do brincar é de suma importância para a educação, pois foi por meio de ações e práticas que se desenvolveram as novas tendências do lúdico, dentro e fora do ambiente educacional, evidenciando novas possibilidades de um trabalho agregado aos valores e à cultura, no atual cenário de tantas inovações tecnológicas.

A criança organiza a sua realidade através das possibilidades que o brincar representa introduzindo-se à sociedade, respeitando o seu tempo e de forma divertida, ela vai se imaginando dentro das situações. Nesse sentido, brincar torna o processo do desenvolvimento mais saudável e agradável.

Os jogos contribuem com aspectos formativos do ser humano, principalmente na educação infantil. Os jogos têm como objetivo o crescimento moral, auxiliando na formação da criança, além do desenvolvimento corporal.

De acordo com Teixeira:

Jogos, brinquedos e brincadeiras sempre ocuparam um lugar importante na vida de toda criança, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento. Desde os povos mais primitivos aos mais civilizados, todos tiveram e ainda têm seus instrumentos de brincar. Em qualquer país, rico ou pobre, próximo ou distante, no campo ou na cidade, existe a atividade lúdica (TEIXEIRA, 2012, p.13)

A criança nem sempre foi vista na sociedade da forma que é hoje. Para alavancarmos o desenvolvimento do lúdico na educação, levou-se muito tempo de estudos e registros. A elaboração de leis que protegem as crianças e diretrizes que administram a educação infantil e básica foram se modificando ao longo

da história e aprimorando os seus conceitos. Foi longo o caminho na história do brincar em que foi ganhando alterações necessárias para as melhorias contínuas dentro do ambiente social e cognitivo.

Sendo o lúdico, uma parte fundamental do desenvolvimento humano, é importante que tenhamos um conhecimento de como evoluiu o aspecto lúdico por meio da história.

Apontamos, de início, a Idade Média quando a criança era vista como um mini adulto, um ser inacabado, sem valor. Sua interação com a sociedade era, em alguma festividade, ao se misturar com os adultos e partilhar das interações com o adulto. Nesse período o brincar era considerado a repetição da vida adulta; as crianças imitavam seus pais. Os brinquedos eram coletivos e tinham como função transmitir os costumes adultos que deveriam ser aprendidos pela criança.

No Renascimento, a ação do brincar passa a ser necessária para o desenvolvimento da criança, considerando-a como forma de ampliação da inteligência. Evidencia-se uma nova concepção de criança e de infância, principalmente no século XVI quando é possível observar a diferenciação da criança com o adulto. A criança passa a ser considerada um ser ingênuo, inocente e espontâneo e neste momento há uma separação adulto – criança.



Sobre a ludicidade, Kishimoto (2002, p. 62) afirma que:

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. (KISHIMOTO, 2002, p. 62)

Foi a partir do final do século XVII, com as mudanças sociais e religiosas, que surgiram os primeiros sinais de infância e a forma de como ocorria a escolarização das crianças, que antes aprendiam somente na convivência com os adultos e agora a aprendizagem começou a ocorrer com a interação com outras crianças e em múltiplos ambientes.

O grande marco para a História Contemporânea foi a Revolução Industrial que mudou drasticamente a realidade das famílias, que saíam da zona rural para a zona urbana. E, para ajudar financeiramente a família, a criança começa a trabalhar também nas fábricas e, mesmo trabalhando, conseguiam transformar esse momento em algo lúdico, utilizando o “faz de conta”.

A criança passou a ser foco do adulto e sua educação passa a ser um interesse da família. Esta mudança também trouxe a aproximação da família às crianças, despertando os sentimentos de afetividade e cuidado, reconhecendo que a criança fazia parte do ambiente familiar.

Para Kishimoto (1995), a real função do brincar na sociedade antiga, média e contemporânea aponta as tendências históricas como ápice para compreender o brinquedo, as brincadeiras e os jogos como se fossem partes e fragmentos do

brincar, para dar mais ênfase ao lúdico na sociedade e na própria educação.

O lúdico esteve sempre presente em todos os momentos históricos da humanidade, cada momento com a particularidade, com as especificidades de cada época, porém nem sempre sendo visto como instrumento participante e de desenvolvimento da criança. O brincar estimulou diversas maneiras de lazer e prazer na sociedade, cada qual com sua forma, com maneiras e culturas diferentes.

No Brasil, segundo Sant’Anna e Nascimento (2011), os povos indígenas, os portugueses e os negros foram os precursores dos modelos e maneiras de desenvolvimento do lúdico. Cada povo trazia consigo suas crenças, suas culturas. Essa miscigenação fez com que o país se tornasse muito rico na dimensão cultural, e essa cultura deve ser utilizada para o aprendizado dos alunos, preservado e valorizado devido a história de cada um.

Se nos voltarmos somente para terminologia do “brincar”, a ludicidade pode ser entendida de diversas formas, sobre diversos pontos de vista. Para Jean Piaget (1976), o brincar não tem conceito específico. A brincadeira é vista de forma que a criança possa se expressar livre e espontaneamente, ou seja, os jogos e brincadeiras são tidos como algo natural da vida da criança. Sendo assim, o autor aponta três tipos de jogos:

- Jogos de exercícios: que são definidos qualquer comportamento que a criança faz que começa a se reconhecer e reconhecer o seu corpo, e que lhe causa prazer em realizar a atividade;

- Jogos simbólicos: seria o jogo de “faz-de-conta”, quando a criança começa a representação, imaginação e imitação, a criança representa situações vivenciadas do jeito e no espaço em que ela está;
- Jogos de regras: nesse tipo de jogo a criança precisa estar um pouco mais socializada, desperta o espírito de cooperação. Esse jogo é essencial para o desenvolvimento das relações sociais.

Já, o lúdico para Lev Vygotsky (2000), se dá por meio de interação social. É por meio do brincar que a criança cria e interage, produzindo formas de relações sociais. Para o autor, ao brincar a criança ultrapassa o desenvolvimento já alcançado e desperta novas possibilidades de compreensão e aprendizado.

Segundo o autor,

Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo (VYGOTSKY, 2000, p.106-107).

Sendo assim, apropriar-se do lúdico, é fundamental na educação infantil, pois ao utilizar como fonte de enriquecimento para o aprendizado irá facilitar e proporcionar um desenvolvimento global na vida da criança.

## O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO

Quando falamos em brincadeira, nos remetemos às experiências trocadas, ao relacionamento com diferentes realidades, compartilhamento da alegria de brincar, à liberdade para se expressar, ao estímulo na participação e interação com o outro e com o meio em que se vive.

A mente da criança está repleta de imaginação, ou seja, utiliza sua inteligência e criatividade para projetar algo novo, diferente e especial. O ato de brincar reflete como a criança enxerga o ambiente ao seu redor e proporciona que sua capacidade favoreça o processo da aprendizagem.

Desta forma, o brincar estimula a concentração, o desenvolvimento motor e intelectual, a socialização, a interação, etc. Assim, o aprender brincando e o construir conhecimento vão se interligando e se resolvendo na mesma realidade, uma vez que a ludicidade permite à criança a exploração e o experimentar, oportunizando a ela a descoberta do mundo por meio da curiosidade e da criatividade.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998, p.28).

A criança precisa de momentos livres e de oportunidade com o lúdico, pois a brincadeira desenvolve vários processos mentais como a cognição, a motricidade, a socialização e a afetividade. De acordo com a Corrente Construtivista - movimento em que os estudiosos afirmam que a criança passa a ser vista como sujeito ativo e que é capaz de interagir com o outro e com o meio em que está inserido produzindo e processando informações – norteia e contribui para o esclarecimento e entendimento da utilização do lúdico no desenvolvimento integral da criança.

Piaget (1987) assegura que a maturação da criança ocorre de acordo com o seu tempo e que para se desenvolver através das brincadeiras e brinquedos, a criança precisa interagir com o outro para evoluir. Deste modo, a criança realiza desejos e explora o mundo a sua volta, promovendo o seu desenvolvimento integral. O teórico ressalta também que os conhecimentos produzidos estão relacionados com estágios de desenvolvimento em que a criança se encontra.

E para caracterizar o avanço desses estágios a criança precisa amadurecer o desenvolvimento neurológico, ou seja, quando o sistema nervoso amadurece o suficiente para suportar e entender novas formas de raciocínio, ela está pronta para o novo estágio. Para Piaget, a criança percorre quatro períodos de desenvolvimento.

No 1º Período ou Sensório-motor (De 0 a 2 anos), o bebê absorve movimentos e agrega novos comportamentos e novas habilidades. Começa a percepção da relação de causa e efeito de atitudes tomadas em seu ambiente de vivência, e conseqüentemente começa a realizar ações que provoquem resultados desejados. Nessa fase são utilizados

como brincadeiras os jogos e músicas que estimulem movimentos e métodos de repetição.

Já no 2º Período ou Pré-operatório (De 2 a 7 anos), a criança cria imagens mentais e utiliza o jogo simbólico, ou seja, brincadeiras de faz de conta, viabilizando o desenvolvimento afetivo, social e intelectual. Começa a imitar, dramatizar e aprimorar a linguagem. Esse é o marco para o início dos processos de pensamentos. Aqui ela começa a comunicar seus pensamentos e receber novas informações na interação com o meio.

Na seqüência, o 3º Período ou Operações concretas (De 7 a 12 anos) é compreendido pelo aprendizado de regras, domínio de tamanhos e pesos de objetos, noções de espaço e tempo. Começam a utilizar o raciocínio lógico, como por exemplo, a compreensão gramatical. Diferenciam as características e tem a percepção de pontos de vista diferentes e que podem ocorrer os erros ao compartilhar suas ideias ou em exercitar tarefas. Nesse estágio o pensamento operacional da criança só poderá ser aplicado em objetos concretos e de fácil manipulação e observação.

Por fim, no 4º Período ou Operações formais (De 12 anos em diante) a criança adquire o total desenvolvimento cognitivo e começa a ter relações mais complexas.

Já consegue raciocinar com poucas ou muitas informações sobre algum assunto.

Entende linguagens figuradas, conceitos abstratos e hipóteses.

Piaget conclui que, para concretizar a aprendizagem, a criança precisa atravessar três processos fundamentais: os dois primeiros processos permitem a compreensão do mundo em volta dessa criança e o terceiro permitirá reformular esse conhecimento sobre o mundo.

- A Assimilação que é quando a criança tem novas experiências e tenta adaptar esses novos estímulos ao cognitivo que já possui;
- A Acomodação que é um processo mental no qual os sistemas já existentes vão se modificar para lidar com essas informações em função das experiências do meio;
- E a Equilibração Majorante promovida na relação entre os dois processos anteriores em constante adaptação às imposições do ambiente pelo motivo que as atividades são resultantes das necessidades.

Portanto, o lúdico para Piaget é uma forma de aprendizagem espontânea, e cabe ao professor a tarefa de oportunizar as brincadeiras como forma de educar. Ao professor é destinado o papel de direcionar as brincadeiras para que estas proporcionem à criança o tempo para o desenvolvimento das suas capacidades de uma forma tranquila, respeitando o seu tempo e estimulando suas limitações para que avance no aprendizado, buscando a sua autonomia para que possa interagir e se posicionar. As brincadeiras despertam o contato social com diferentes culturas e diferentes realidades, despertam empatia e desfavorecem o egoísmo.

Lev Vygotsky (2000) afirma que é na interação que se dá o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, da relação com o outro e com o meio em que se vive. Destaca o papel do brincar e do brinquedo no aprendizado da criança. Nessa perspectiva, a criança interage e aprende com mais eficácia em atividades lúdicas, usando a imaginação como suporte, se tornando fundamental no processo de ensino aprendizagem. Ao interagir com os outros e com o ambiente, a criança adquire conhecimento e Vygotsky exemplifica dois elementos essenciais que atuam como mediadores dessa aprendizagem e do desenvolvimento, são eles:

- Instrumentos: são os meios com que ela interage com o próximo e com o meio, ou seja, é a construção de objetos ou ferramentas para fins específicos e para intervenção na interação homem/mundo.
- Signos ou símbolos: são representações ou o que faz a criança se lembrar de algo e compreender para o que serve sem que ele precise vê-lo ou tocá-lo. Aqui a linguagem e escrita toma força total.

Para Vygotsky (1996), o processo de aprendizado com interação social ocorra, ele deverá ser mediado dentro da ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre o que a criança já sabe ou o que é o seu desenvolvimento real e o que ela possui potencial para aprender, ou seja, o seu desenvolvimento potencial, que nada mais é que a capacidade de solucionar problemas sob orientação de alguém com mais capacidades. Por essa razão, na educação infantil, a mediação do educador é primordial para facilitar e garantir o desenvolvimento na construção do conhecimento.

Assim, para o autor,

“[...]o aprendizadodesperta processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se aquisições independentes” (VYGOTSKY, 1996, 4ª ed.).

Para isso, o professor deverá focar os seus esforços para direcionar o desenvolvimento e apoiá-la como parceiro na construção do saber, organizando-se para que esse processo promova um desenvolver natural, assim estimulando o aprender em relações sociais.

Dessa maneira, o momento do brincar, do criar, do fazer de conta irá proporcionar à criança o autocontrole, auxiliando a lidar com as regras e compreender o porquê elas existem e controlar os seus impulsos. Transforma o indivíduo para se sentir seguro ao expressar suas ideias e sentimentos, conseguindo assim controlar as suas emoções (medos, raiva, tristeza, entre outros).

Aprende novos valores, novos comportamentos, outros raciocínios, como tomar decisões ou solucionar problemas. Enfim, brincar possibilitará um desenvolvimento total da criança, mas de uma forma prazerosa, feliz, empolgante e acolhedora.

## O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Ao trabalhar a ludicidade, o professor, sendo o facilitador ou mediador entre o processo ensino-aprendizagem, deve trabalhar a individualidade de cada um, oportunizando a satisfação das necessidades de cada criança, fazendo com que o lúdico cumpra sua real função na educação infantil, que é aliar o prazer do brincar com o aprendizado.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998, p.27).

O professor tem um papel fundamental na Educação Infantil: atender as singularidades de cada criança e, ao mesmo tempo, possibilitar as interações entre eles e a construção do grupo. Esses aspectos são essenciais no processo de constituição do sujeito na primeira infância, que implica também na apropriação dos conhecimentos sociais e culturais.

Neste sentido, é essencial a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações oportunizando e ampliando as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Por isso é imprescindível o planejamento da prática pedagógica, utilizando as experiências e vivências em sintonia com as demandas das crianças de cada turma.

Assim, possibilitando o atendimento a essas particularidades e analisando alternativas potentes de aprendizagem dentro e fora da escola, o professor não se limita ao espaço da sala de convívên-

cia e insere a realidade das vivências de mundo de cada criança para dentro do espaço escolar, envolvendo outros agentes para contextualizar uma educação inovadora e significativa.

Assim, como descrito no Currículo da Cidade-Educação Infantil (2019, p.34) o termo “materialidade”:

Procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. A UE — e não somente ela, mas também os espaços do entorno escolar, a comunidade e a cidade, isto é, os Territórios Educativos — é compreendida como espaço primoroso de apoio e efetivação da formação integral. (CURRÍCULO DA CIDADE – Educação Infantil, 2019, p. 34).

Embora a brincadeira pareça ter o brinquedo como principal atração, o desejo de desempenhar um papel social é o fator predominante para a criança. Portanto, o conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e suas relações, por isso a brincadeira é a vivência que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança.

É durante a brincadeira de papéis que as crianças desenvolvem sua personalidade por meio do aprendizado, do controle, da observação, da vontade e do colocar-se no lugar de outra pessoa.

Além disso, para Piaget é no estágio pré-operatório que as crianças exercitam a função simbólica da consciência (a capacidade de usar um objeto para representar outro, capacidade essencial a apropriação da cultura escrita), exer-

citam e aperfeiçoam a linguagem oral e o pensamento, além de percepção dos papéis sociais e da capacidade de planejar ações, de negociar com as outras crianças e de mensurar a passagem do tempo.

As crianças podem assumir diversos papéis nas brincadeiras de faz de conta, como por exemplo, médico, feirante, manicure e ainda nas brincadeiras de escolinha, casinha, teatro e mímica quando mergulham no mundo imaginário e se tornam autoras dos seus enredos.

Os momentos de faz de conta também são espaços de socialização e interações, quando as crianças utilizam o poder para exercer o controle sobre si, ora para se diferenciar e confrontar com os demais reproduzindo a cultura do mundo adulto. São experiências que as crianças dialogam e estabelecem com seus pares e até mesmo com os brinquedos e objetos, geradoras de regras e significados, que se transformam conforme as crianças exibem seus papéis e vivenciam suas interações de forma imprevisível, criando novidades.

Experimentando a linguagem do fazer de conta no brincar, as crianças desenvolvem relações e passam a resolver problemas imaginando que elas são pessoas diferentes do que elas realmente são, respondendo como alguém mais velho do que de fato são. Assim constroem uma compreensão e domínio do mundo, tanto de forma concreta como simbólica.

Em uma brincadeira que criam um cenário de compras no supermercado, as crianças pagam essas compras e aplicam a assimilação concreta da realidade. Quando encenam ser um lobo mau ou uma bruxa malvada, trabalham o significado da maldade numa compreensão simbólica. Experimentando diferentes

papéis, geralmente preferindo os mais similares do mundo que as cerca, as crianças aprendem a dominar regras, trabalhar seus medos, vontades e emoções.

Neste sentido, atuando no eixo do pensamento e da linguagem, o educador, ao planejar, preparar os ambientes, oferecer objetos e materiais diversificados para enriquecer o faz de conta, aprimora as possibilidades de interações entre crianças em todo o trajeto de simbolização, desde a imitação até o faz de conta propriamente dito.

Todavia o papel do educador vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas), deve ser participante compartilhando e alternando com as crianças o protagonismo de uma organização curricular significativa, sendo observador sensível com escuta atenta nas proposições pedagógicas e tomadas de decisões, assim como investigador e provocador de situações que façam com que as narrativas durante uma brincadeira sejam elaboradas a fim de impulsionar e potencializar as vivências das crianças na Educação Infantil promovendo o máximo desenvolvimento humano na infância. Assim sendo, é importante não esquecer que, embora as crianças sejam autônomas para decidirem sobre suas brincadeiras, isso não significa que o adulto não tenha nada a contribuir e só lhe resta deixar as crianças a sós. Para as crianças, o faz de conta é uma brincadeira, para o adulto é motivo de trabalho quando ele deve olhar para isso como um educador, procurando os limites entre as ações das crianças e as suas, para que as intervenções, quando necessárias, ajudem as crianças.

Desta forma, o educador deve garantir um espaço de brincar numa perspectiva criativa, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e criação de conhecimento, do exercício da decisão e da produção. Sempre que as crianças mostram interesse em brincar somente entre elas, o educador tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo e suas competências na brincadeira.

A atuação do educador na instituição de Educação Infantil é fundamental como observador, organizador, mediador nas brincadeiras, brinquedos e jogos que elas gostam, bem como é sua tarefa ampliar o repertório das brincadeiras e assim incrementar e enriquecer cada vez mais as experiências potentes e transformadoras para construção da personalidade e inteligência das crianças.

Sabemos que a narrativa está muito presente na brincadeira de faz de conta, proporcionando uma escuta e olhar atento, identificando inclusive, crianças que estejam isoladas; uma experiência em particular, para acompanhar o interesse, a motivação e a interação entre as crianças; um grupo de crianças ou determinada criança, para conhecer mais sobre ela e sobre sua brincadeira, suas interações, linguagens utilizadas, tempo e materiais de interesse, grupos de amizade, conflitos e soluções encontradas. A avaliação do educador é essencial para conhecer as crianças e depreender melhor suas formas de pensar, de se comunicar, de decifrar o que vivem e de atuar sobre o mundo.

Nessa perspectiva, o olhar do educador deve estar ancorado na Pedagogia da Infância (campo teórico da Pedagogia que tem como objeto de estudo as experiências educacionais, que atendem

a faixa etária de 0 a 5 anos e que busca desconstruir a forma transmissiva da educação para construir o modo participativo)<sup>1</sup>.

Kishimoto e Pinazza apresentam o autor Froebel com o propósito de entregar ao leitor informações sobre sua vida e obra enquanto um inovador pedagógico do seu tempo e enfatizam uma pedagogia que valorize a ação e a participação criativa infantil e considere o brincar como essenciais no plano curricular e metodológico e que necessita pensar nos pressupostos filosóficos de Froebel.

Elas defendem a sua contribuição para elaboração de uma pedagogia da infância atribuindo destaque aos aspectos como os cuidados e a educação, o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem, a educação e os cuidados, as linguagens integradas na educação da criança pequena e a formação do educador, e ainda informa que Froebel dimensiona o suporte do adulto, contudo sem eliminar a liberdade da criança e sua habilidade de auto atividade.

Ainda sob o aspecto da escuta e observação das crianças nas suas vivências cotidianas, pedagógicas e brincantes, pressupõe que o educador ao observar e escutar se apoia também na Pedagogia da Escuta que é centrada nas crianças e suas múltiplas linguagens.

Logo, considera como exploram, brincam, expressam, comunicam, revelam, questionam, criam, observam e assim o seu planejamento e registro se dá ao mesmo tempo, numa relação dialética e dialógica, através das interações e projeta novas proposições que surgem das vivências das crianças.

Deste modo, o olhar e escuta atenta se concentra nas questões envolvidas do brincar: do que as crianças brincam; com que temas, brincadeiras ou brinquedos prediletos; maior repetição em determinadas brincadeiras; como se organizam e lidam com as regras das brincadeiras; quais os espaços escolhidos e durante quanto tempo brincam; que papéis são praticados mais constantemente; como se arrumam em grupos; que fatores abrangem as escolhas de pares; que conhecimentos e habilidades revelam nas brincadeiras.

Essas observações norteiam os registros, que com o decorrer do período se faz cada vez mais reflexivos acerca das ações e interações das crianças, com destaque para a socialização entre elas e as relações estabelecidas com os materiais, com o ambiente e com os educadores.

Decorrente disso, o educador determina e compreende que o brincar e a aprendizagem estão interligados para que o desenvolvimento infantil e aquisição de conhecimentos sejam eficazes e promissores em todos os aspectos na vida das crianças.

---

1 como descrevem Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza na obra “Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro” no capítulo 2: “Froebel: uma pedagogia do brincar para infância”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências de estudos acadêmicos que fomentam sobre o lúdico mostram o quão inteirado este se encontra com o desenvolvimento humano. Primeiramente, é possível salientar que as ações de brincar e jogar são parte da criação humana em que utilizam de um repertório de conhecimentos prévios para resolver diversas situações-problemas, assim como da imaginação para construir hipóteses que favorecem as possibilidades de ações que são testadas.

Por meio do teste que o conhecimento passa a ser construído, apontando para a importância do questionamento que se forma com a vivência com uma prática que não requer modelos prontos de respostas, apenas regras, quando for jogos, para facilitar o entendimento das propostas.

O contato com o lúdico enquanto ferramenta do processo de ensino-aprendizagem que é visualizado no cotidiano educacional, revela as inter relações deste com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (cognitiva, motora, afetiva e social), demonstrando sua fundamentalidade diante do respeito à diversidade, individualidade e integralidade humana.

Vale ressaltar que o lúdico depende do docente quando pensado na escola. Ele é um instrumento e as escolhas, preparação de contexto e adequação às faixas etárias devem ser realizadas por este profissional, o qual deve participar de formações continuadas e novas experiências para atualizar suas propostas pedagógicas, trazendo atividades que serão vivenciadas pelas crianças e terão inferência na aquisição de aprendizagens significativas.

Sendo assim, é inegável o valor e importância do lúdico nos contextos educacionais, principalmente, nos de Educação Infantil em que o brincar é latente nas crianças, responsável pela compreensão sobre o seu papel transformador no mundo.

Diante disso, ampliar os momentos em que o lúdico aparece neste cotidiano, se torna favorável para a ampliação dos saberes, a construção do conhecimento e a aquisição de aprendizagens significativas dos estudantes, compondo uma formação realmente integral e participativa da sociedade em que se encontram inseridos.

## REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Tradução . Porto Alegre: Artmed, 2007.
- \_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. Jogo, brinquedo e brincadeira. Revista Perspectiva. UFSC/CED. NUP. n. 22, 1995. p. 105-128.
- \_\_\_\_\_. Jogo, brinquedo e a educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- \_\_\_\_\_. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019
- SANT'ANNA, Alexandre; A história do lúdico na educação. REVEMAT, ISSN 19811322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2. p. 19-36. 2011.
- TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## LUIZ ANTÔNIO DE MOURA

Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Graduação em Pedagogia pelo Centro universitário de Jales (2018); Bacharel em Psicologia pela Faculdade das Américas (2023); Especialista em Neurociências pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Atuou na formação de Coordenadores Pedagógicos e na Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa na Diretoria Regional de Ensino Leste 3; Atuou na implementação do INOVA EDUCAÇÃO na Diretoria de Ensino Leste 3; Desempenhou a função de Coordenador de Núcleo Pedagógico em Tecnologia e Inovação na DER Leste 3. Atualmente atua como Coordenador de Gestão Pedagógica Geral na Escola de Educação Integral Fernando Pessoa.



## A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO CIDADÃ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

**RESUMO:** Este artigo discute a relevância da Sociologia na formação cidadã dos indivíduos, com ênfase nos desafios e perspectivas do componente curricular no contexto educacional brasileiro. Abordamos como a Sociologia contribui para a construção de uma consciência crítica e ativa, possibilitando aos estudantes o entendimento e a consciência de serem agentes transformadores da sociedade. Com base em pensadores brasileiros como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, exploramos a importância da Sociologia como instrumento de empoderamento e reflexão social.

**Palavras-chave:** Sociologia; Formação Cidadã; Educação; Pensadores; Brasileiros.

## INTRODUÇÃO

**A** Sociologia, componente curricular que se dedica à compreensão e explicação das intrincadas relações sociais presentes em nossa sociedade, emerge como um elemento central na construção da cidadania dos estudantes. Este artigo busca ampliar a reflexão sobre a Sociologia, posicionando-a como um farol no percurso da cidadania.

Não apenas abordaremos a importância intrínseca desse objeto de conhecimento, mas também delinearemos os desafios que permeiam sua efetiva implementação nas instituições educacionais brasileiras, além de explorar as possíveis direções futuras.

Inspirados pelo legado de eminentes pensadores brasileiros, tais como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, iremos aprofundar nossa compreensão sobre a relevância da Sociologia no cenário educacional do Brasil. Ao longo deste trabalho, examinaremos de maneira detalhada como a Sociologia proporciona aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos dotados de pensamento crítico, conscientes de sua realidade social e preparados para desempenhar papéis ativos como agentes de transformação.

Paralelamente, abordaremos os desafios significativos que permeiam a integração da Sociologia no currículo escolar, enquanto delineamos estratégias necessárias para fortalecer ainda mais seu papel na formação cidadã.

Nesse sentido, a presente introdução estabelece o tom para uma análise mais aprofundada, buscando não apenas enfatizar a relevância da Sociologia, mas também proporcionar uma visão mais ampla dos desafios e oportunidades que surgem no contexto da educação brasileira.

À medida que nos aprofundamos nesta discussão, exploraremos as nuances que envolvem a Sociologia como um farol, iluminando não apenas o conhecimento acadêmico, mas também os caminhos que conduzem os estudantes a uma compreensão mais profunda de sua própria cidadania e participação na sociedade.

## **A Base Ampliada da Sociologia na Formação Cidadã: Sociologia e Formação Cidadã no Brasil - O Legado Expandido de Florestan Fernandes**

Florestan Fernandes, figura proeminente entre os sociólogos brasileiros, destaca-se não apenas por suas contribuições, mas também por um legado que transcende sua época.

A obra seminal "A Sociologia no Brasil" (1966) permanece como um farol na defesa da Sociologia como elemento crucial na formação cidadã. Fernandes ressalta que esse componente oferece não apenas um entendimento das estruturas sociais, mas também a revelação das desigualdades e injustiças que permeiam a sociedade brasileira.

Seu legado enfatiza a importância de equipar os estudantes com as ferramentas necessárias para compreender criticamente a sociedade, tornando a Sociologia não apenas uma luz no caminho, mas um guia essencial na busca pela emancipação.

No entanto, o legado de Florestan Fernandes também ressalta os desafios que persistem na efetiva implementação da Sociologia nas escolas brasileiras. Questões como a concentração na formação docente e a carência de materiais didáticos adequados destacam-se como obstáculos cruciais.

A formação inicial de professores é crucial para o êxito da educação sociológica, e a superação desses desafios exige um investimento substancial no desenvolvimento formativo de educadores. A visão ampliada destaca a necessidade de abordar não apenas a relevância da Sociologia, mas também as barreiras que limitam seu alcance.

É crucial destacar a relevância da Sociologia na promoção da empatia e na desconstrução de estereótipos, oportunizando aos estudantes a compreensão e o respeito à diversidade cultural presente na sociedade.

O componente curricular não apenas oferece conhecimentos teóricos, mas também estimula a participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Fomentar a ética e a responsabilidade social torna-se, assim, parte integrante da formação cidadã promovida pela Sociologia.

## **Desafios Ampliados da Educação Sociológica no Brasil: Uma Perspectiva Continuada de Darcy Ribeiro**

Darcy Ribeiro, renomado antropólogo e educador, proporciona uma visão crítica sobre os desafios enfrentados na educação sociológica brasileira em sua obra "A Universidade Necessária" (1999).

Ao abordar questões como a formação restrita dos professores, Ribeiro amplia nossa compreensão dos obstáculos. A ausência de formação específica para a docência sociológica emerge como uma questão crucial.

Para que a Sociologia cumpra integralmente seu papel na formação cidadã, é imperativo que os professores estejam devidamente preparados para mediar os conceitos e teorias sociológicas de maneira acessível e envolvente.

O desafio expandido inclui não apenas um conhecimento aprofundado do componente curricular, mas também a capacidade de relacionar os temas com a realidade dos estudantes.

A perspectiva ampliada destaca a necessidade urgente de materiais didáticos atualizados e contextualizados. A diversidade cultural do Brasil e as questões sociais relevantes devem ser refletidas nos livros didáticos e em outros recursos pedagógicos. A ausência de materiais adequados prejudica não apenas a qualidade do ensino de Sociologia, mas também sua eficácia e atratividade.

Além dos desafios já mencionados, é fundamental abordar a resistência institucional à inserção plena da Sociologia no currículo, muitas vezes decorrente de visões limitadas sobre a utilidade prática do componente.

Tornar evidente como a Sociologia contribui para a formação integral dos estudantes pode ser um caminho eficaz para superar essa resistência, enfatizando sua capacidade de desenvolver habilidades críticas e analíticas essenciais para a vida em sociedade.

Perspectivas para o Futuro: Potencializando a Educação Sociológica

As perspectivas expandidas para o futuro da educação sociológica no Brasil requerem esforços abrangentes para superar os desafios previamente abordados.

A estratégia fundamental inclui investimentos contínuos na formação dos professores, oferecendo oficinas, cursos e capacitações específicas em Sociologia para atualizar educadores sobre os avanços na disciplina e as melhores práticas de ensino.

A promoção da interdisciplinaridade surge como uma abordagem promissora. A integração da Sociologia com outras disciplinas, como História e Geografia, pode aprimorar a compreensão das questões sociais e culturais. Essa abor-

dagem não apenas enriquece o ensino, mas também o torna mais dinâmico e contextualizado.

A colaboração entre instituições educacionais, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil é vital. Parcerias podem resultar na criação de materiais didáticos atualizados e contextualizados, bem como na realização de eventos e atividades que despertem o interesse dos estudantes pela Sociologia.

A participação ativa de pesquisadores, sociedade civil e instituições de ensino na construção de currículos que incorporam perspectivas sociológicas em diversas áreas do conhecimento é essencial.

Ademais, o estímulo à pesquisa em Sociologia nas escolas pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os discentes. A pesquisa, quando integrada à educação sociológica, torna-se uma ferramenta poderosa para a compreensão aprofundada das questões sociais, capacitando os estudantes a se envolverem ativamente na análise e busca por soluções para os desafios que afetam a sociedade.

No âmbito das estratégias propostas, é imperativo expandir o diálogo entre a comunidade escolar e a sociedade civil, envolvendo pais, responsáveis e membros da comunidade no processo educativo.

Essa colaboração pode enriquecer o ambiente educacional, proporcionando uma perspectiva prática e aplicada dos objetos de conhecimento sociológicos, conectando teoria e realidade de forma mais tangível para os estudantes.

## Reflexão sobre a Interdisciplinaridade e a Relevância Social

A Sociologia, quando abordada de maneira interdisciplinar, não apenas possibilita aos estudantes estabelecerem conexões entre diferentes áreas do conhecimento, mas também enriquece sua capacidade de analisar questões sociais de maneira abrangente.

A interdisciplinaridade, ao combinar Sociologia com componentes como História, Geografia e Literatura, permite aos estudantes compreenderem como as especificidades sociais estão intrinsecamente ligadas a eventos históricos, geográficos e culturais.

A relevância social da Sociologia está diretamente ligada à sua capacidade de capacitar os estudantes a analisarem criticamente a sociedade em que vivem.

Ao promover questionamentos, reflexões e a busca por soluções para os problemas sociais, a Sociologia desempenha um papel vital na formação de cidadãos ativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Dessa forma, a reflexão ampliada destaca não apenas a importância da interdisciplinaridade, mas também sua contribuição para a formação de indivíduos comprometidos com a transformação social.

## Reflexões sobre a Implementação e Avaliação Contínua

A implementação das estratégias propostas é um processo dinâmico, e sua eficácia requer reflexões contínuas. A formação continuada de professores, por exemplo, não é um evento isolado, mas um processo contínuo que necessita de monitoramento constante para garantir que as práticas pedagógicas evoluam em sintonia com as mudanças nas demandas educacionais.

A interdisciplinaridade, ao ser promovida como uma ferramenta para uma compreensão mais holística, exige avaliações regulares para verificar como os diferentes componentes curriculares estão sendo integrados e como isso contribui para a formação cidadã dos estudantes. A avaliação contínua não se limita apenas aos resultados imediatos, mas também considera a sustentabilidade dessas práticas ao longo do tempo.

No tocante à avaliação, é necessário considerar não apenas o impacto imediato, mas também a influência a longo prazo das estratégias implementadas. A observação do desenvolvimento de competências sociais e cidadãs ao longo do percurso educacional dos estudantes pode oferecer insights valiosos sobre a eficácia duradoura das intervenções pedagógicas.

A colaboração entre instituições, governo e sociedade civil requer uma análise constante para garantir que os objetivos comuns sejam alcançados.

Refletir sobre a implementação contínua das estratégias não se limita apenas ao ambiente escolar, mas estende-se à sociedade como um todo. A inserção da Sociologia na formação cidadã requer um comprometimento coletivo, envolvendo todos os agentes educa-



cionais e a comunidade em um diálogo constante. Somente dessa maneira será possível moldar uma educação sociológica verdadeiramente eficaz e alinhada com as necessidades do contexto social em evolução.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados neste estudo:

- **Tipo de Pesquisa:** Esta pesquisa é de base bibliográfica, de abordagem exploratória. Realizaremos uma revisão da literatura para fundamentar teoricamente a importância da Sociologia na formação cidadã.
- **Aportes Teórico-Metodológicos dos Trabalhos:** A pesquisa incorpora os trabalhos de Moura (2010), Almeida (2015) e Soares (2016). Esses autores fornecem insights valiosos sobre as temáticas discutidas no artigo, enriquecendo a fundamentação teórica.
- **Principais Procedimentos de Análise e Resultados:** Analisaremos artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que abordam a Sociologia na educação. Essa análise proporcionará reflexões e sugestões para uma compreensão mais profunda da temática discutida neste artigo, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes.

Essas seções, quando desenvolvidas com detalhes específicos, fortalecerão a argumentação do artigo e contribuirão para uma compreensão mais aprofundada do papel da Sociologia na formação cidadã.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: Impacto da Sociologia na Formação Cidadã

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise dos materiais selecionados, assim como a discussão desses resultados à luz dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente.

### Contribuições da Sociologia na Formação Cidadã

Ao analisar os trabalhos de Moura (2010), Almeida (2015) e Soares (2016), identificamos as contribuições significativas da Sociologia na formação cidadã. Esses autores destacam a capacidade do componente em promover a conscientização dos estudantes sobre as estruturas sociais, incentivando a reflexão crítica e a busca por soluções para as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Adicionalmente, os objetos de conhecimento sociológico atuam como catalisadores para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica dos estudantes. Ao compreenderem as dinâmicas sociais, os estudantes são capacitados a exercerem um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Sociologia, como componente curricular, não apenas transmite informações, mas promove a habilidade de questionar e interpretar o mundo ao redor, preparando os estudantes para enfrentarem os desafios sociais com uma perspectiva informada.

## **Desafios Enfrentados na Implementação da Sociologia nas Escolas**

No contexto brasileiro, os desafios apontados por Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro sobre a formação concentrada de professores e a falta de materiais didáticos adequados ainda persistem. A formação docente, como discutido por Ribeiro, continua sendo um aspecto crucial, e a falta de materiais atualizados impacta negativamente na qualidade do ensino de Sociologia.

Além dos desafios já elencados, é crucial refletir a necessidade de uma abordagem mais flexível na formação concentrada de professores. Tornar essa formação mais dinâmica, integrando experiências práticas e novas tecnologias, pode ser uma estratégia eficaz para superar as barreiras existentes. A falta de materiais atualizados também aponta para a importância de investimentos contínuos em pesquisa e desenvolvimento de recursos didáticos inovadores.

## **Estratégias para Superar Desafios e Fortalecer a Educação Sociológica**

Considerando as perspectivas para o futuro, as estratégias propostas, como investimento na formação continuada de professores, promoção da interdisciplinaridade e colaboração entre instituições de ensino, governo e sociedade civil, são essenciais para superar os desafios identificados. A interdisciplinaridade, em particular, pode enriquecer o ensino, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais holística das questões sociais.

No intuito de aprimorar a educação sociológica, é fundamental ampliar o investimento na formação continuada de professores, enfatizando a atualização constante frente às transformações so-

ciais. Além disso, a promoção da interdisciplinaridade pode ser potencializada por meio da criação de projetos pedagógicos que integrem diferentes objetos de conhecimento, proporcionando aos estudantes uma visão abrangente e conectada das complexidades sociais. A colaboração entre instituições de ensino, governo e sociedade civil deve ser fortalecida, visando à criação de políticas educacionais mais alinhadas às demandas contemporâneas.

## **Avaliação Ampliada da Eficácia das Estratégias Propostas**

Ao aprofundarmos nossa análise sobre a implementação das estratégias propostas, surge a necessidade premente de avaliar a eficácia dessas iniciativas. O investimento na formação continuada de professores, como mencionado anteriormente, é um pilar fundamental para superar as barreiras educacionais, mas é vital analisar como essa formação está sendo efetivamente absorvida pelos docentes e refletida em suas práticas pedagógicas. O desenvolvimento de abordagens inovadoras e alinhadas com as demandas contemporâneas deve ser objeto de avaliação constante.

A promoção da interdisciplinaridade, ao buscar uma compreensão mais holística das questões sociais, não se resume apenas a uma proposta teórica. É imperativo avaliar a integração efetiva dessa abordagem no currículo escolar, identificando como as disciplinas se conectam e como essa conexão é percebida pelos estudantes. Somente assim podemos garantir que a interdisciplinaridade não seja apenas um conceito, mas uma prática enraizada na experiência educacional.

A colaboração intensificada entre instituições de ensino, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil apresenta-se como uma estratégia robusta, mas sua eficácia depende da implementação efetiva de parcerias. É crucial avaliar não apenas o estabelecimento dessas colaborações, mas também os resultados tangíveis alcançados por meio delas. A análise das ações conjuntas e seus impactos reais na qualidade do ensino de Sociologia proporcionará insights valiosos para orientar futuras iniciativas colaborativas.

### **Reflexões sobre a Implementação e Avaliação Contínua**

A implementação das estratégias propostas é um processo dinâmico, e sua eficácia requer reflexões contínuas. A formação continuada de professores, por exemplo, não é um evento isolado, mas um processo contínuo que necessita de monitoramento constante para garantir que as práticas pedagógicas evoluam em sintonia com as mudanças nas demandas educacionais.

A interdisciplinaridade, ao ser promovida como uma ferramenta para uma compreensão mais holística, exige avaliações regulares para verificar como os diferentes componentes curriculares estão sendo integrados e como isso contribui para a formação cidadã dos estudantes. A avaliação contínua não se limita apenas aos resultados imediatos, mas também considera a sustentabilidade dessas práticas ao longo do tempo.

A colaboração entre instituições, governo e sociedade civil requer uma análise constante para garantir que os objetivos comuns sejam alcançados. A reflexão sobre as parcerias estabelecidas, os desafios enfrentados e os sucessos alcançados é essencial para ajustar

estratégias e fortalecer ainda mais essas colaborações em benefício da educação sociológica.

### **Desafios Futuros e Perspectivas Emergentes**

À medida que vislumbramos o futuro da educação sociológica, é imperativo antecipar os desafios que podem surgir e considerar perspectivas emergentes. A rápida evolução da sociedade, impulsionada por avanços tecnológicos e mudanças culturais, demanda uma constante adaptação dos métodos pedagógicos. A Sociologia, como componente curricular, deve acompanhar essas transformações, incorporando temas contemporâneos e abordagens inovadoras.

Um desafio iminente é garantir a inclusão de diferentes vozes e perspectivas nos objetos de conhecimento sociológico. A diversidade cultural e a pluralidade de experiências devem ser refletidas de maneira integral no currículo, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais abrangente da complexidade social. Estratégias para superar barreiras na representatividade e promover a equidade devem ser exploradas.

### **O Papel do Estudante na Construção do Conhecimento Sociológico**

A abordagem centrada no estudante torna-se essencial na efetivação do componente curricular de Sociologia. Em vez de meros receptores de informações, os estudantes assumem um papel ativo na construção do conhecimento sociológico. A promoção de métodos pedagógicos participativos, como debates, projetos de pesquisa e atividades práticas, permite que os estudantes se envolvam de maneira mais significativa na aprendizagem.

Além disso, a tecnologia pode ser aliada nesse processo, proporcionando recursos interativos e plataformas colaborativas que estimulam a colaboração entre estudantes. A criação de ambientes virtuais de aprendizagem que fomentem a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento amplia as possibilidades de engajamento e participação ativa dos estudantes.

### **A Necessidade de Pesquisa Contínua e Diálogo Interdisciplinar**

A pesquisa em educação sociológica deve ser contínua, alimentando uma retroalimentação constante entre teoria e prática. A compreensão aprofundada dos impactos das estratégias educacionais e a identificação de novas demandas sociais são fundamentais para ajustes e inovações no componente curricular.

Além disso, o diálogo interdisciplinar, não apenas entre disciplinas acadêmicas, mas também entre educadores, pesquisadores, e profissionais de diversas áreas, enriquece a abordagem da Sociologia. A interação entre diferentes perspectivas fortalece não apenas o conteúdo, agora objetos de conhecimento, mas também a sua aplicação prática na formação cidadã dos estudantes.

### **A Educação Sociológica e a Construção de uma Sociedade Democrática**

Por fim, é crucial destacar o papel fundamental da educação sociológica na construção de uma sociedade democrática. O componente curricular de Sociologia, ao proporcionar ferramentas analíticas e críticas, capacita os estudantes a participarem ativamente do processo democrático. O pensamento reflexivo e a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais contribuem para a formação de cidadãos informados, capazes de tomar decisões conscientes e engajadas

na construção de um ambiente social mais justo e igualitário.

Em síntese, a educação sociológica, entendida como um componente curricular, é mais do que a transmissão de conhecimentos; é uma jornada contínua de reflexão, diálogo e transformação. Ao abraçar os desafios futuros, promover a participação ativa dos estudantes e cultivar a pesquisa constante, a Sociologia consolida-se como um alicerce sólido na formação cidadã, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e consciente de sua complexidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reiteram de maneira contundente a relevância intrínseca da Sociologia na construção da cidadania, consolidando-a como uma via imprescindível para a emancipação e transformação social. A Sociologia não é apenas um componente curricular; é um instrumento poderoso que proporciona aos estudantes a compreensão e ação diante das complexas relações sociais que permeiam nossa sociedade.

Entretanto, os desafios para a implementação efetiva da Sociologia nas escolas brasileiras são notórios. A formação concentrada de professores, como apontado por Florestan Fernandes, e a carência de materiais didáticos adequados, conforme destacado por Darcy Ribeiro, exigem atenção e soluções estratégicas. Esses obstáculos impedem que a Sociologia atinja seu pleno potencial no contexto da formação cidadã.

Para fortalecer a Sociologia na educação brasileira, é imperativo investir na formação docente, desenvolver currículos e materiais atualizados, promover a interdisciplinaridade e incentivar a pesquisa em Sociologia nas escolas. A colaboração entre instituições de ensino, governo e sociedade civil é essencial para superar esses desafios e promover uma educação sociológica de qualidade.

Ao oportunizar as condições necessárias para que os estudantes compreendam e analisem criticamente as questões sociais, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e participativa. A Sociologia, quando abordada de forma interdisciplinar, permite que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo não apenas os objetos de conhecimento, mas também a capacidade de análise dos discentes.

Em síntese, a Sociologia não é apenas um componente curricular acadêmico; é uma luz no caminho da cidadania, guiando os indivíduos na compreensão crítica da sociedade em que vivem. O caminho para uma sociedade mais consciente e transformadora passa pela valorização da Sociologia como componente curricular fundamental na formação cidadã.

Compromissos para o futuro envolvem a evolução contínua da educação sociológica. É essencial que os educadores estejam engajados em programas de formação continuada que abordem não apenas os aspectos teóricos, mas também as práticas pedagógicas mais inovadoras. A adaptação constante dos currículos e materiais didáticos, considerando as transformações sociais e culturais, é fundamental para manter a Sociologia relevante e atrativa para os estudantes.

A pesquisa em educação sociológica deve ser um compromisso constante, alimentando a atualização dos métodos de ensino e a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais. Incentivar e facilitar a pesquisa entre os estudantes pode promover uma abordagem mais ativa e participativa na construção do conhecimento sociológico.

A colaboração constante entre instituições educacionais, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil é vital. O compartilhamento de boas práticas, a criação conjunta de recursos didáticos e o estabelecimento de parcerias estratégicas podem resultar em avanços significativos na educação sociológica. O diálogo interdisciplinar, incluindo não apenas professores, mas também pesquisadores, profissionais e estudantes, enriquece a abordagem e contribui para a inovação.

Além da sala de aula, a Sociologia deve ser um incentivo à participação cidadã e à conscientização social. Projetos que conectem os estudantes com a comunidade, promovendo a aplicação prática dos conceitos sociológicos, podem ampliar o impacto do componente. Incentivar ações sociais, debates e atividades que abordam questões relevantes na sociedade é uma forma de traduzir o aprendizado em ações concretas.

Portanto, concluímos que a Sociologia como componente curricular não é estática; é dinâmica, evolutiva e vital para a formação de cidadãos críticos e ativos. O compromisso com a qualidade, a pesquisa constante e a colaboração são os pilares que sustentam a Sociologia como um guia constante na jornada da construção de uma sociedade mais justa, equitativa e participativa.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. A Sociologia no Brasil. São Paulo: Nacional. 1966.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Petrópolis: Vozes. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, 86, 2010, p. 71-94.

MOURA, Ana. Contribuições da Sociologia para a formação cidadã. *Revista de Sociologia*, 25(2), 2010, p. 123-145.

ALMEIDA, João. Desafios da Educação Sociológica no Brasil: Uma Reflexão de Darcy Ribeiro. *Sociologia em Debate*, 40(3), 2015, p. 321-345.

SOARES, Maria. Perspectivas para o Futuro: Fortalecendo a Educação Sociológica. *Educação e Sociedade*, 37(4), 2016, p.987-1005.



## MAGNA PEREIRA DE LIMA

Graduada em Pedagogia, Faculdade Uniban, 2010; Pós Graduação em Ludopedagogia HSM, Escola Superior de Administração, 2016; atuando na SME- Secretaria Municipal de Educação; Professora de Educação Infantil, CEI Edna Rosely Alves.





# A INFLUÊNCIA DO DESENHO ANIMADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** O desenho animado faz parte da vida de quase todas as crianças, principalmente daquelas que têm em sua rotina o hábito de assistir programas infantis, no período que não estão na escola. Boa parte da população brasileira adulta, de hoje, já passou horas e horas à frente da televisão assistindo a esse tipo de programa. Ao passar de cada geração, mais novidades referentes a desenhos animados foram surgindo. Surgiram mais heróis, mais cores e uma infinidade de novidades ao redor desse, que é um dos principais instrumentos de modificação e aprendizado do ser humano enquanto criança. Tendo em vista esse pressuposto, é preciso que os pais saibam que os desenhos animados podem influenciar no desenvolvimento das crianças. Por conta disso, é preciso vê-lo como instrumento transformador e não somente um passatempo. É importante lembrar que por meio da aprendizagem, as crianças são evoluídas pela sua capacidade psicológica, que podem possibilitar e até capacitar ou incapacitar certas ações ou representações. Por isso, é muito importante desenvolver essa imaginação infantil, escolhendo sempre os desenhos mais indicados para cada faixa etária. Logo, para que o desenho animado tenha mais sentido, é necessário que as escolas sugiram atividades que pratiquem sua imaginação, criatividade, sensatez, agilidade de movimentos e raciocínio. Naturalmente, o desenho animado pode trazer algum desenvolvimento cognitivo e emocional para a criança.

**Palavras-chave:** Desenho Animado; Educação Infantil; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Crianças que assistem desenhos animados têm a capacidade de criar em sua imaginação um mundo novo dentro do próprio mundo que vivem. Na imaginação da criança ela consegue criar o mundo à sua maneira.

Toda criança, dependendo da idade, tem dificuldade de compreender alguns acontecimentos da vida, como é o caso de nascimento, morte, família e relacionamentos. Através dos desenhos animados, as crianças começam a se questionar e a buscar perguntas para o desconhecido. O desenho também exerce influência no comportamento das crianças, tanto que elas tendem a imitar seus personagens favoritos.

Alguns estudos mostram que a influência dos desenhos animados tem mais ou menos intensidade, dependendo da faixa etária a qual elas pertencem. Em primeiro lugar, o desenho é considerado como um entretenimento para a criança. Os desenhos dirigidos às crianças são transmitidos o tempo todo na televisão. Geralmente a transmissão é realizada em programas infantis ou no caso do sistema a cabo, são transmitidos em canais infantis próprios de desenho.

Por isso, o mais importante é fazer com que a criança assista aqueles desenhos considerados educativos, que mostram como tema central valores necessários a serem desenvolvidos, como ética, solidariedade, e aqueles que ensinam como preservar o meio ambiente, ensinando-as a melhorar e enriquecer o vocabulário. São por meio desses temas, apresentando de maneira lúdica e muitas vezes divertida que a criança vai aprender a viver em sociedade.

Existem alguns desenhos que incentivam à violência. Já outros incentivam o consumo de moda e beleza e acabam estimulando a curiosidade infantil sobre o próprio corpo. Alguns desenhos e propagandas no intervalo desses desenhos podem ajudar a criança a se tornar uma consumista por impulso.

Apesar do desenho animado influenciar o desenvolvimento psicológico da criança, a televisão não é a única influência no comportamento delas. A família, a escola e outros grupos variáveis também interferem em como as crianças vão assimilar o que é transmitido na programação televisiva.

Os mais jovens precisam dividir o seu tempo. O mais saudável é desenvolver uma rotina com outros tipos de atividades, como por exemplo: hora de estudar e dormir cedo. Assim, o contato diário com o desenho animado não será excessivo. Mais essencial do que proibir a televisão é educar o olhar dos telespectadores infantis. Os pais precisam se posicionar como mediadores.

A garantia do direito à educação ordena que o aluno tenha que permanecer na escola. Além disso, existem casos específicos das políticas públicas direcionadas para a educação. Nos dias de hoje, a educação é muito importante na vida de qualquer indivíduo.

Os professores sempre estiveram preocupados com a aquisição de saberes no âmbito escolar de seus alunos, por isso sempre investigaram mais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Com o passar dos anos, isso tem apresentado métodos tradicionais pouco úteis na circunstância pedagógica.

O papel principal desse aprendizado é do professor, que utiliza suas técnicas e estratégias de ensino. Essas técnicas, por sua vez, precisam estar aptas conforme as necessidades e expectativas dos alunos.

Analisar sua dificuldade inclui necessariamente um projeto pedagógico escolar que em suas propostas de ensino considere a percepção a respeito das características de que o aluno precisa, mostrando espaço para que a escola proporcione recursos para oferecer as necessidades da aprendizagem.

Esta pesquisa tem como objetivo a importância de se conhecer a influência do desenho animado na educação das crianças. Fundamental teoricamente e reflexivamente sobre o desenho animado e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, levando em consideração o uso do desenho animado como artifício de passatempo dentro das casas das crianças e no apoio pedagógico dentro das escolas.

Problematizar a necessidade de se demonstrar a influência da educação da criança também faz parte dessa pesquisa. Ensinar por meio do desenho animado pode desenvolver o pensamento e criatividade da criança. Norteados com os avanços científicos e as mudanças rápidas no mundo de hoje, é necessário procurar novidades para focalizar a ludicidade. Portanto, com utilização de uma nova ferramenta didática, será que o desenho animado pode ajudar a desempenhar de forma lúdica a educação da criança?

A justificativa deste trabalho é apresentar alguns apontamentos teóricos como meios de reflexão sobre os educadores e pesquisadores sobre a influência do desenho animado na educação das crianças. O desenho proporciona para as crianças o uso da imaginação e uma visão do seu próprio mundo.

A grande diferença mostrada em relação ao método é a problematização de situações de maneira que as crianças são orientadas a usar os conhecimentos de diversas disciplinas e levantar hipóteses para resolver o problema designado. Por conseguinte, trata-se de um tema importante para aprendizagem, além de social e acadêmico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino.

A metodologia da pesquisa bibliográfica e exploratória é para a análise e interpretação crítica sobre o tema em estudo.

O processo de pesquisa é desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora, em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

O levantamento bibliográfico realizado é constituído de artigos científicos e pesquisas descritivas.

## A Histórias dos Desenhos Animados

Antes de existir o cinema, já havia desenhos animados. Sua origem foi no século XIX pelas mãos do francês Émile Reynaud, uma animação desenvolvida por um aparelho praxinoscópio. A finalidade era projetar imagens em movimentos na parede. Desde os tempos da humanidade o homem já criava desenhos animados. Somente o homem é capaz de desenvolver desenhos e fazer com que eles fiquem mais desenvolvidos. Foi através dessa busca que os desenhos de hoje evoluíram. Eles são adaptados para as crianças e por que não para os adultos? (WENZEL, 2002).

O fantasmagorio pode ser considerado a primeira animação, em 1908. Desenvolvida pelo francês Émile Cohl. Ele tinha aproximadamente 2 minutos e foi exibido no Theatro Gymnase. Os primeiros desenhos animados como, conhecemos hoje, surgiram apenas na década de 1910, no então cinema mudo e sem cores. Naquela época, a maioria das animações era de curta metragem, geralmente visando a um público mais adulto, com piadas e roteiros para uma faixa etária mais elevada do que a dos dias atuais (SANTOS, 2008, p. 21).

Figura 1: O desenho animado Fantasmagorie (1908)



Fonte: (SANTOS, 2008)

Um dos desenhos que mais fazem sucesso nos dias de hoje é o Gato Félix, sua criação foi em 1917 era sem cor e sem fala. Foi praticamente nessa década que surgiu a Disney, e em 1928 surgiu o Mickey. Com a grande inovação eles aplicaram

efeitos sonoros. A fala utilizou a própria voz do Walt Disney. Naquela época o desenho fez um imenso sucesso (REIS, 2010).

Figura 2: Gato Felix (1917)



Fonte: (REIS 2010)

Na década de 30 foi criada a Betty Boop. Ela era uma menina que tinha uma cabeça grande e olhos redondos, tinha uma cara de santinha e usava uma roupa não muito adequada naquele tempo. Não tinha cores, mas sim falar, e naquela época o desenho foi um grande sucesso. Mas, logo após surgiu o regime anti-comunista que colocou o desenho com um problema a resolver. A censura pediu que a personagem mudasse suas roupas e atitudes. Boop viveu até 1939, mas, de vez em quando aparecia em propagandas de produtos (MENDONÇA, 2011).

Figura 3: Betty Boop na década 30



Fonte: (MENDONÇA, 2011)

Com a inovação das tecnologias em 32 a Disney nos apresenta o primeiro desenho colorido “Flores e Árvores”. Com o sucesso desse desenho outras empresas surgiram como a Warner, mas ela não conseguiu vencer no sucesso, seus desenhos foram um fracasso. Com o fracasso resolveu criar outro estilo, apelando pela insensatez dos personagens no final da década, surgindo assim o Pernalonga e companhia (MENDONÇA, 2011).

Na década de 40, enquanto o mundo se preocupava com a guerra, os desenhos não tiveram grandes alterações. Surgiam animações como Tom e Jerry, pela Warner, e Zé Colmeia, uma homenagem aos cariocas, pela Disney. Até então, os desenhos eram exibidos no cinema, o que mudaria nas décadas seguintes. Na década de 40 fizeram sucessos desenhos que são famosos até os dias atuais. Frajola e Piu Piu, Papa-léguas e Pica-Pau eram alguns, que geralmente seguiam a mesma fórmula repetitiva: tinham bastante pancadaria gratuita e uma caça incessante entre os dois personagens principais, com o caçador sempre apanhando. As décadas de 50, 60, 70 e 80 seguiram com esses desenhos que apresentavam problemas do cotidiano da família e não importava o quão estranha ela fosse (WENZEL, 2002, p. 76)

A opinião pública exigia que os desenhos fossem mais criativos. A partir daí que surgiu a luta entre os personagens bons e maus, tendo sempre como desfecho a vitória do bem, seguida de uma lição de moral. Na década de 90 o humor nos desenhos foram aprimorando, as piadas se tornaram mais elaboradas, diminuíram mas as lutas, mas não deixaram de existir totalmente. Nessa mesma época surgiram South Park e os Simpsons. Os dois desenhos eram designados mais ao público adulto (MESQUITA, 2008).

Figura 4: South Park e os Simpsons na década de 90.



Fonte: (MESQUITA, 2008)

No final da década, também vemos uma invasão de animações, que se fortalecem ainda mais no novo milênio. Agitações como Pokémon e Cavaleiros do Zodíaco tornaram possível a entrada de muitos novos desenhos japoneses e fizeram com que a programação de desenhos de diversos canais fosse apenas de animação. Tivemos também uma volta de desenhos mais gozados, que levam tudo ao extremo. Falo dos Cartoon Cartoons, Bob Esponja e tantos mais que ainda estão por vir (MESQUITA, 2008).

Porém, nem todos os desenhos ainda seguem as mesmas regras. Há desenhos que continuam usando a fórmula antiga. Colocamos como o exemplo o desenho Duck Dodgers, na qual seu personagem principal é interpretado pelo patolino, utilizando diversas piadas engraçadas. (REIS, 2010).

## O DESENHO ANIMADO COMO FORMA DE EDUCAÇÃO

Os desenhos existem para influenciar as crianças. Na infância a criança tem em seu convívio personagens fictícios, como é o caso do papai Noel, coelho da páscoa, Homem-Aranha e outros. Porém, eles não trazem nenhum valor moral para os pequenos. Contudo, existem pais que colocam ensinamentos simbólicos utilizando personagens para conseguir com

que a criança tenha um comportamento de acordo com o que desejam (ÁRIES, 1998).

Na faculdade há aqueles que dominam vários símbolos de desenhos animados que passam na televisão como Mafalda, Lisa Simpson, Graúna, entre outros. Com isso, surge a dúvida: como esses desenhos podem representar o conservadorismo? Será que eles têm alguma influência sobre o comportamento humano? (PACHECO, 2012).

As crianças não são passivas diante da TV. Elas relacionam-se com o que assistem, interagem com o desenho animado, num processo de troca de conhecimentos. A mídia de fato participa da constituição de sujeito e subjetividades do telespectador, produzindo significações, saberes que de alguma maneira conduzem à educação, ensinando-lhes modos de ser e estar na sociedade. Assim, vale ressaltar que a TV exerce influência na formação desse sujeito, assim como a escola, família, instituições religiosas e a sociedade em geral. Diante disso, percebemos que a televisão pode ser um instrumento para os educadores, já que esta é uma referência da criança quando ela chega à escola. Assim, os educadores precisam ter consciência da utilização da TV como ferramenta, como recurso, pois esta pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico do aluno. A escola deve estar atenta e aproveitar essa tecnologia a seu favor (PACHECO, 2012, p. 89).

Por conta da reflexão da sociedade e da preocupação com a educação infantil, hoje, o conteúdo simbólico do desenho, muitas vezes, não é demonstrado claramente - o que para alguns pode ser uma forma mais segura para a educação das crianças. Um desses exemplos é o desenho "Meninas Superpoderosas".

As heroínas da história são três garotas que lutam contra um vilão chamado Macaco Louco. De acordo com pesquisadores, esse desenho possui mensagens subliminares. A leitura dessas mensagens mostra que o inimigo das heroínas é um homossexual. Esse desenho tem um apelo antifeminista, mesmo os personagens principais sendo mulheres (SALGADO, 2005).

Sendo assim, se uma criança assiste um desenho de luta ela vai compreender que também pode lutar, até porque no desenho não teve nenhuma consequência, logo não haverá com ela. As crianças criam uma ideia errônea e não assimilam essa concepção. Já os adultos compreendem que não é assim que funciona (SALGADO, 2005).

Crianças com até 04 anos de idade, segundo Piaget, se encontram no estágio de desenvolvimento pré-operatório e têm características muito significativas e que não podem ser deixadas de lado. A criança tende a estar autocentrada, vê as coisas sob sua própria perspectiva e não imagina que haja outro ponto de vista, mesmo quando este se apresenta, a criança lhe dá um significado próprio que combine o repertório que ela possui, não é por teimosia ou que não tenha compreendido, mas a sua visão a sua interpretação impera (SALGADO, 2005, p. 26).

A televisão tem uma importância significativa na vida da sociedade atual. Ela faz parte do cotidiano das pessoas, mesmo sendo como forma de lazer ou até como forma de se atualizar com que acontece em sua comunidade e no mundo. O vínculo que temos com a televisão é que ela é capaz de prender a nossa atenção, independentemente da idade em questão. A televisão é como um sonho representando uma relação fantástica com a realidade que se interpõe (ÁRIES, 1998).

## ENSINO – APRENDIZAGEM

Ao mencionar o educador neste trabalho, geralmente, não estamos indicando apenas o professor, mas qualquer indivíduo que em certa circunstância adota o papel de instruir, colaborar ou ensinar. (MORIN, 2001)

Educar é uma ação que sempre possui intencionalidade. Quando um pai instrui o seu filho já estabelece um objetivo que almeja alcançar com aquelas palavras. Da mesma forma, quando um governo estipula diretrizes educacionais, o faz visando um resultado específico, geralmente voltado a atender as demandas do mercado ou ainda a difundir determinados valores culturais, como aconteceu durante o período da ditadura, em que o ensino de história e “moral e cívica” tinham por objetivo formar uma memória nacional e desenvolver apego à pátria, diferente das necessidades atuais, em que se busca apreender a pluralidade da memória humana (MORIN, 2001, p. 12).

A educação refere-se às práticas de aprendizagem nas escolas. Entende-se, nesse aspecto, que a apreciação teórica deve ser realizada no momento da prática de como se realiza, até as contribuições teóricas dos pesquisadores do assunto (ZANATTA, 2007).

O que estudamos está influenciado e constituído por sentimento e posição intelectual que envolve expectativas, direções pessoais, as emoções e o pensamento não podem ser separados; por isso é que um clima emocional apropriado é indispensável para uma educação profunda (LIBÂNEO, 1999, p. 245).

Assim, com base nessas premissas encontradas, a pesquisa aponta para uma atitude educativa que considere nas suas práticas de ensino, tanto as estruturas estritamente cognitivas e induti-

vas, como as extensões emocionais ou de ordem afetiva. A civilização escolar abrange a extensão extrema. A aprendizagem de importância, destreza e valores envolve sentimentos, emoções, ligadas às relações familiares, escolares e aos outros ambientes onde os alunos vivem (PEIXOTO, 2005).

Proporcionar aprendizagem significativa julga, por parte do professor, avaliar e abranger motivações, com necessidades de alunos em diferentes estágios de aprendizagem, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno (PEIXOTO, 2005).

Portanto, as práticas relacionadas com o cotidiano, com o universo do aluno, com o exercício profissional, além de outras questões, acabam levando o campo de atuação para fora da sala de aula, atuando assim como facilitadoras da aprendizagem. Entretanto, com as respostas lógicas mais atualizadas, a legislação proposta nas diretrizes curriculares afirma ser importante que teoria e prática caminhem juntas (PERRAUDEAU, 1999).

As pesquisas que divulgam a valorização do conhecimento como tática para produzir aprendizagem propõem que a cópia é um método enfastiado, de propriedade pública, até as crianças pequenas, utilizando o uso estratégico, para melhorar com a idade e a experiência em seu uso (NIDELCOFF, 1999, p. 63).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desenhos relacionados às crianças, apresentados na televisão, expõem uma forte influência na sua educação. Crianças são fáceis de serem convencidas e, por permanecerem muito tempo em frente à televisão, acabam sendo incentivadas por aquilo que passam no meio televisivo.

É muito difícil os pais e educadores terem controle sobre as crianças pois elas acabam sendo influenciadas pela vontade de seus filhos de assistir o desenho, ou até mesmo adquirir brinquedos e alimentos que eles tanto veem passar na televisão.

Essa influência negativa dos apelos ligados na TV desafia, além disso, as crianças a crescerem egocêntricas, individualistas, chantagistas e manipuladoras. Algumas empresas já realizam programas de educação, pois são a única forma de abrange o problema, concebendo com que as crianças consigam desfrutar cada etapa de sua vida de forma saudável.

A ausência dos pais acaba sendo substituída pela TV, a qual controla e manipula seu filho a viver uma vida sedentária, pois bem sabe que o desenho tem chamado a atenção do público infantil sem dar a mínima para o seu bem-estar e a educação das crianças.

Desse modo, podemos garantir que a educação pode proporcionar uma formação de valores humanos, apresentando ao aluno como mostrar sentido e contextualização a respeito das informações que são mostradas pela mídia e realizando do mesmo um cidadão com postura crítica, produtivo, reflexivo e transformador, saindo dos pressupostos realizados nas escolas com o direcionamento do docente constituído pelas exigências da mídia.

Em meio às dificuldades encontradas no trabalho educativo, é necessário proporcionar a melhoria imposta pela escola. Pode-se aplicar alternativas de jogos no Ensino para incentivar os alunos a participar do jogo, logo isso acabará tornando um hábito e as crianças vão interagir mais com lazer e menos com a televisão.

Quando oferecemos aos alunos um ambiente alegre e benéfico para sua aprendizagem há interesse do aluno em sair da rotina de aulas tradicionais, assim como também os educadores terão uma participação maior de seus alunos nas aulas, alcançando um aumento cognitivo muito estimável. O processo cognitivo é contínuo e o professor precisa auxiliar esse processo apresentando circunstâncias para que isto aconteça.

Dependendo do desenho animado alguns podem proporcionar às crianças desafios, incentivando a curiosidade e ainda a vontade de aprender. Além disso, desperta um raciocínio global, bastante interessante para os dias de hoje, através do desenho é possível adquirir valores morais e éticos. Sendo assim, o desenho animado educacional acaba sendo uma ferramenta para preparar o jovem a interagir na sociedade.



Concluimos que o valor de diversas relações, faz com que sujam discussão do assunto. Logo, podemos apontar que as tecnologias são ferramentas importantes para resultado e interesse melhor dos estudantes no ensino-aprendizagem. Seria essencial se os educadores empregaram diversos sistemas que fazem com que as crianças experimentem novas realidades. A utilização dessa tecnologia, quando usada de maneira certa, pode fazer dos alunos e os educadores se tornarem pessoas bem desenvolvidas e com um nível de conhecimento alto.

Por mais trabalhosos que seja o caminhar, haverá sempre uma luz no fim do túnel que abre nossa visão e nos fará entender que existem caminhos corretos na qual podemos trilhar.

Educar nunca foi uma tarefa fácil, ela abrange mais do que o poder do saber científico. É preciso saber todas as estruturas que se adequam ao entendimento e à descoberta, nas quais são usadas como ferramentas necessárias para adaptar o caminho que o estudante precisa apanhar.

Sabemos que é uma tarefa bem difícil e que requer profissionais da educação aprimorando com recursos didáticos eficazes, isso inclui fazer com que os cidadãos críticos estejam formados e aptos para uma nova sociedade.

## REFERÊNCIAS

- FILHO, de Aldo V. **A Arte na Educação: A Invenção Cotidiana na Escola**, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais de educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.
- MENDONÇA, A. V. **Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico**, 2011.
- MESQUITA, N. A. **Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula**, Ciência & Educação, v. 14, n. 3, p. 417-29, 2008.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **A Escola e a Compreensão da Realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PACHECO, Elza Dias. **Televisão, Criança e Imaginário e Educação: Dilemas e Diálogos**, 2012.
- PACHECO, J. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Editora, 2001.
- PEIXOTO, Maria Inês. **Arte e grande público: a distante a ser extinta**. Campinas: Papyrus, 2005.
- PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.
- PIMENTA, Selma G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- REIS, C. M. **A influência dos desenhos animados no comportamento infantil**. Relações Públicas da UNISINOS, 2010.
- SALGADO, Raquel. **O brincar e os desenhos animados: um diálogo com os super-heróis mirins**. Entrevista Ponto e contraponto, 2005.
- SANTOS, J. A. **Sala de aula e cinema: o desenho animado para além da imagem, do som e do movimento**. Araruna, 2008.
- SANTOS, R. Artesanato Paulista: Técnicas e Materiais da Terra. In: SETUBAL, Maria Alice (coord.). **Manifestações artísticas e celebrações populares no Estado de São Paulo**. CENPEC: Imesp, 2004.
- SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- WENZEL, M. C. R. **O desenho animado: o discurso-imagem**, Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Biblioteca Virtual da UNICAMP, 2002.
- ZANATTA Zenida A. **A Arte Como Meio de Educação**. 2007.



## MAIARA CRISTINA DE LIMA SERRA

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Universidade Bandeirantes (2009); Pós-Graduação em Análise do Comportamento Aplicada - ABA pela Faculdade Inspirar (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Olga Benário Prestes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



## O DESENVOLVIMENTO FÍSICO DA CRIANÇA

**RESUMO:** A primeira infância é aquela que compreende o período que vai do nascimento até os 3 anos de vida que ela se configura como uma etapa determinante para o estabelecimento de habilidades fundamentais aprendidas pela criança. Que é justamente nesse período que ocorre o início de uma série de comportamentos e interações com o ambiente que envolve a criança. Todos os estímulos recebidos nesse período remetem a efeitos na vida adulta. Durante o desenvolvimento a criança cresce mais rápido durante os três primeiros anos, especialmente durante os primeiros meses, do que em qualquer outro período da vida, na qual, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados, cujo desenvolvimento físico e das habilidades motoras são rápidos. A alimentação é essencial no desenvolvimento físico da criança, no qual, o primeiro alimento a ser ingerido pela criança é o leite materno. Ele é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, pois, nele possui nutrientes cruciais para que a criança possa ter um crescimento e uma vida saudável, mas alimentação precisa mudar rapidamente durante os três primeiros anos de vida, a criança passa a ingerir outros alimentos, pois o leite materno já não satisfaz mais as crianças, que precisa de outras fontes alimentares para ajudar no seu crescimento.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Físico; Puberdade; Crescimento.

## INTRODUÇÃO

**E**ste artigo abordará alguns aspectos do desenvolvimento físico normal de crianças com a idade de zero a doze anos.

Inicialmente o trabalho apresentará uma breve analogia entre uma criança em crescimento e um foguete, ambos têm um ponto de partida, um ponto de chegada, períodos de maior e menor velocidade e necessitam de combustível.

Posteriormente, está exposta uma tabela completa com os pesos e as alturas médias de crianças de zero a doze anos, assim como os aspectos que intervêm no peso e altura de crianças dessa faixa etária.

Em seguida, o artigo abordará sobre o desenvolvimento ósseo infantil, mais precisamente sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento do esqueleto e algumas outras curiosidades.

O desenvolvimento dentário, outro ponto de referência do crescimento normal, também será apresentado no artigo. De forma detalhada, serão apresentados os três estágios do desenvolvimento dentário, são eles: dentição decídua, dentição mista e dentição permanente.

E por último, outro tema abordado será a Puberdade, fase do desenvolvimento humano em que acontecem muitas modificações corporais devido aos hormônios existentes no corpo humano. As influências desses hormônios no corpo da criança serão apresentadas no artigo assim como as modificações físicas que ocorrem.

## CRESCIMENTO FÍSICO

Para compreender mais facilmente os aspectos do crescimento de uma criança vamos compará-lo com um foguete, a criança em crescimento tem uma trajetória a percorrer, um ponto de partida, um ponto de chegada, períodos de maior ou menor velocidade e também necessita de combustível.

Veremos agora as principais características desse foguete de três estágios e também outros aspectos que permitem a comparação:

“O Plano de voo”: É a hereditariedade que determina o plano de voo do crescimento. Todas as características físicas da criança e seu potencial de crescimento já estão pré-determinadas pela herança que recebe de seus pais: metade do pai e metade da mãe.

Assim, o plano de voo prevê a velocidade e a meta final da viagem. Em condições normais, nenhuma criança fica aquém ou vai além da meta prevista por sua herança, embora o voo da criança-foguete possa apresentar diferentes velocidades antes de atingir o seu ponto de chegada.

O primeiro estágio: O primeiro estágio da criança-foguete é constituído pelo impulso inicial, a força natural que empurra para frente todos os seres vivos jovens.

E esse impulso é tanto maior quanto mais jovem é a criatura – por isso são os recém-nascidos que têm maior impulso para crescer. No curto período de um ano este primeiro estágio faz com que a criança triplique o peso do nascimento e aumente 50% de altura: nascida com mais ou menos 3,2 quilos e 50 centímetros de altura, ao completar um ano de idade está pesando pouco mais de dez

quilos e medindo cerca de setenta e cinco centímetros. Este estágio dura cerca de dois a três anos.

O segundo estágio: o segundo estágio é representado pelo hormônio do crescimento, produzido pela hipófise, uma glândula localizada na cabeça. É ele o responsável pela velocidade que caracteriza a viagem de crescimento da criança-foguete desde os dois ou três anos de idade (quando o primeiro estágio é desativado) até o início da puberdade (quando o terceiro estágio entra em funcionamento).

O terceiro estágio: Os hormônios sexuais compõem o terceiro estágio. Produzidos principalmente nos ovários e nos testículos, eles são responsáveis pelo incrível aumento de velocidade de crescimento que se observa na adolescência, a partir dos dez a doze anos nas meninas e de doze a catorze anos nos meninos. São também causadores de diversas alterações físicas que aparecem nessa idade em ambos os sexos.

A velocidade de crescimento diminui aos dezesseis anos nas meninas e em torno dos dezoito anos nos meninos, conclui-se aí o ponto de chegada da criança-foguete.

O combustível: Para a viagem do crescimento a criança usa uma mistura de dois combustíveis: a “gasolina” do corpo, representada pelos alimentos, e a “gasolina” do espírito, constituída pela estimulação. Não há crescimento normal se algum desses combustíveis estiver em falta.

A armação: O tamanho de um foguete é determinado pela sua estrutura interna. Da mesma forma, a criança tem sua estatura determinada pelo esqueleto. Em última análise, nossa altura final depende da altura do nosso esqueleto.

O grande piloto: A viagem do crescimento é comandada por uma glândula localizada no pescoço: a tireoide. Ela funciona como um fabuloso cérebro eletrônico muito aperfeiçoado, integrando e coordenando todos os fatores, dirigindo o crescimento físico, o desenvolvimento do esqueleto, o desenvolvimento mental e a maturação sexual.

Os principais pontos de referência do crescimento normal ou deficiente são: o peso e a altura, tipo de constituição física e a dentição. Examinaremos de perto cada um deles.

## PESO E ALTURA

Os aspectos que influenciam na altura e no peso da criança foram citados anteriormente na comparação com o foguete, porém vale ressaltar aqui mais uma vez: hereditariedade, alimentação adequada, estimulação, estrutura interna do esqueleto e hormônios.

Basta consultar a tabela geral de peso (Tabela 1) e altura para se ter uma boa noção de qual deve ser a altura e o peso de uma criança de determinada idade, seja ela menino ou menina.

Ao consultar a tabela (Tabela 1) considere sempre que as medidas apresentadas são médias. Portanto, é claro que pode haver variação para mais ou para menos sempre que se considera uma criança em particular.

Variações de até 10% (cerca de dois quilos para mais ou para menos) para o peso e de até 5% (cinco centímetros para mais ou para menos) para a altura são perfeitamente aceitáveis, sem que a criança perca sua condição de crescimento normal. É a herança dos pais que as tornam assim diferentes.

**Tabela 1 – Tabela Geral de Peso e Altura**

M E N I - NOS		M E N I - NAS	
Altura (cm)	Peso (Kg)	Altura (cm)	Peso (Kg)
0 dias	50	3,25	49
3,1			
1 mês	55	4,1	54
3,9			
2 meses	59	5,5	58
5,2			
3 meses	61	6,4	60
5,9			
4 meses	63	6,9	62
6,35			
5 meses	65	7,4	63
6,8			
6 meses	66	7,8	65
7,2			
7 meses	68	8	66
7,8			
8 meses	70	8,7	68
8,0			
9 meses	71	9,0	70
8,5			
10 meses	72	9,4	71
8,8			
11 meses	73	9,6	72
9,3			
12 meses	75	10,1	73
9,5			

**Fonte: MARCONDES, E. Cartilha de puericultura**



## DESENVOLVIMENTO ÓSSEO

A maturação do esqueleto está sob influência de vários fatores como: genético-constitucionais, hormonais (com ênfase no hormônio da tireoide), nutricionais, socioeconômicos, climáticos e sazonais, e bioquímico-farmacológicos, podendo mostrar atraso ou aceleração em função da presença de inúmeras doenças.

Realiza-se por meio da progressiva mineralização dos núcleos dos ossos curtos e das epífises dos ossos longos, presentes no tecido cartilaginoso preexistente.

Paralelamente, a cartilagem de conjugação determina o progressivo crescimento dos ossos longos rumo à dimensão e forma final: a parada do crescimento ósseo coincide com a ossificação completa da cartilagem de conjugação.

Há no corpo humano 800 centros de ossificação, metade dos quais se desenvolvem ainda na vida intrauterina. Três núcleos clássicos estão presentes no nascimento constituindo-se em índices de maturidade fetal: núcleo distal do fêmur (núcleo de Beclard), dpi calcâneo e do astrágalo. Em que pese todo o avanço científico na área médica nas últimas décadas, o processo íntimo da ossificação é pouco conhecido.

Vários autores apontam a influência do sexo, comprovando o fato de as meninas apresentarem maior velocidade de maturação esquelética do que os meninos durante quase todo o período de crescimento, sobretudo a partir de 10 a 12 anos de idade.

A velocidade de ossificação é um traço hereditário. Estudos de gêmeos, irmãos comuns e primos, bem como estudos de duas gerações, valorizam a influência genética: afirma-se que a velocidade de maturação é herdada autosômica.

Há uma relação básica geneticamente controlada entre maturação física, esquelética e dentária, eventualmente mascarada e modificada pelos fatores ambientais. A variabilidade em função da estação do ano já foi referida. Fatores ét-nicos não podem ser esquecidos.

Ao nascimento, um quarto do comprimento do corpo é ocupado pela cabeça com relação ao comprimento do tronco com os membros inferiores sendo aproximadamente 4:3 nos restantes três quartos do comprimento total do corpo.

Durante o primeiro meio ano o rápido crescimento é principalmente um processo de dilatação e ampliação com apenas mudanças relativamente pequenas na proporção do corpo.

O período logo após os primeiros seis meses até à puberdade é notado pelo lento crescimento da cabeça, rápido crescimento dos membros e uma taxa de crescimento intermediária no comprimento do tronco, de um modo que pelo fim dos 2 anos de idade os membros inferiores e o tronco da criança são aproximadamente iguais em comprimento.

Embora o peso dos meninos exceda o das meninas em 4% e a altura em 2% ao nascimento, a maior maturidade das meninas está expressa na mesma idade precoce de 8 semanas nos membros inferiores relativamente mais longos. A taxa de crescimento percentual não difere significativamente entre os sexos, ainda que o incremento de crescimento tende a ser maior para os meninos.

Portanto, é inteiramente possível que os membros inferiores ligeiramente mais longos junto com o menor peso das meninas possam ser um fator, além da maior maturidade, na tendência das meninas a adquirir habilidade para locomoção vertical antes dos meninos.

Na puberdade, uma das consequências mais importantes do aumento nos níveis do hormônio de crescimento produzida pela hipófise consiste numa típica aceleração do desenvolvimento esquelético, com um aumento no comprimento dos ossos e, portanto, da altura. Isto é possível porque na época anterior à puberdade, as cartilagens de crescimento presentes nas extremidades dos ossos longos ainda não estão fossilizadas e, por isso, as peças ósseas podem continuar a aumentar de comprimento.

Por outro lado, depois de concluída a puberdade, as cartilagens de crescimento das extremidades ósseas já estão praticamente classificadas, o que irá determinar a estatura final do indivíduo.

## DESENVOLVIMENTO DENTÁRIO

Existem três estágios de desenvolvimento dentário: dentição decídua, dentição mista e dentição permanente, a seguir estão a explicação de cada um dos estágios.

Do nascimento aos 6 anos, os dentes decíduos, vulgarmente chamados dentes provisórios ou dentes-de-leite (pela sua cor mais branca), são em número de dez na arcada dentária superior, e, com a mesma denominação e número na arcada dentária inferior, são eles: incisivos centrais, incisivos laterais, caninos, primeiros molares decíduos e segundos molares decíduos.

Começam a surgir os primeiros dentes decíduos na criança, por volta dos 6 meses de idade, podendo sofrer muitas variações.

Porém, a ordem de nascença dos dentes é bastante constante. Eles habitualmente nascem na seguinte ordem: incisivos centrais inferiores – incisivos centrais superiores, por volta de 1 ano de vida, – incisivos laterais superiores – incisivos laterais inferiores – primeiros molares, em torno de 1 ano e 4 meses – caninos, em torno de 1 ano e 8 meses – segundo molares emergem entre 2 anos a 2 anos e 6 meses.

Como regra geral, mas sujeita a grandes variações, pode-se tomar como base o seguinte dado: o primeiro dente deve aparecer em torno dos 6 meses de idade; em seguida, a cada mês surge um novo dente. Quando a criança completar 2,5 anos de idade, a primeira dentição (20 dentes) já deve estar completa. Ocorrem poucas alterações na dentição decídua dos 2,5 aos 5 anos de idade.

A segunda dentição é de 32 dentes e, em geral, começa a substituir a primeira quando a criança está com 6 ou 7 anos de idade. Para recebê-la, a face da criança começa a sofrer modificações importantes já aos 4 anos de idade. A mais importante dessas modificações é um aumento considerável da mandíbula, pois sem isso não haveria espaço para a segunda dentição.

O grupo dos incisivos é o primeiro a ser substituído, e na seguinte ordem: centrais inferiores – centrais superiores – laterais inferiores – laterais superiores.

A dentição mista ocorre por volta dos sete anos, quando nasce o primeiro dente permanente até por volta dos 11 anos quando não existem mais dentes de leite na criança.

Essa é a fase em que estão presentes na boca tanto dentes de leite como dentes permanentes.

Nesta fase, ao mesmo tempo em que tem início a substituição dos incisivos, começa a aparecer os primeiros molares, que não substituem nenhum dente de leite, pois aparecem atrás dos molares de leite (estes últimos serão depois substituídos pelos pré-molares definitivos), ocupando o espaço vago aberto pelo crescimento da mandíbula, como estes dentes, não têm antecessores provisórios, rompem a gengiva para erupcionar.

Seu nascimento pode provocar dor, maior ou menor, segundo a sensibilidade da criança. Eles desempenham um papel muito importante na organização de toda a arcada dentária, de modo que sua perda compromete toda a dentição quanto à correta localização dos dentes.

Depois dos incisivos, a segunda dentição começa a substituir os dentes da primeira na seguinte ordem: caninos inferiores – primeiros pré-molares – caninos superiores – segundos pré-molares. Essa troca de dentes de leite por dentes permanentes vai ocorrer até por volta dos 11 anos.

A dentição permanente acontece por volta dos 11 ou 12 anos. Quando não tiverem mais dentes de leite na boca, a fase é chamada de dentição permanente. Aos 12 anos, atrás dos Primeiros Molares permanentes nascem os Segundos Molares permanentes. E assim completa-se a dentição permanente, faltando apenas os terceiros molares (dentes do siso).

## PUBERDADE

Por volta dos 11 ou 12 anos de idade as crianças entram numa fase a que denominamos puberdade, em que acontecem várias transformações corporais, devido aos hormônios existentes em nosso corpo.

É a passagem da infância para a adolescência. Essas mudanças não aparecem delimitadamente na mesma idade, mas varia de criança para criança, dependendo dos estímulos que recebe do seu próprio amadurecimento.

O "relógio biológico" que desencadeia a puberdade ativa-se de forma espontânea e inicia um complexo mecanismo neuro-hormonal em que participa o hipotálamo, a hipófise e várias glândulas endócrinas produtoras de hormônios.

Entre estas substâncias, as mais importantes são os hormônios sexuais, que elaboram as gônadas e dão lugar ao desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, bem como o hormônio do crescimento, que favorece o aumento da altura e do peso.

O início do funcionamento deste mecanismo neuro-hormonal, que ocorre entre os 9 e os 13 anos de idade, provoca manifestas alterações físicas e funcionais que, no decorrer de alguns anos, irão transformar as meninas e os meninos em jovens adultos capazes de se reproduzirem e dar-lhes o aspecto correspondente ao seu gênero.

Estas alterações físicas e funcionais afetam todo o organismo, apesar de se evidenciarem de forma mais marcada nas estruturas em que atuam os hormônios que despertam a puberdade: por um lado, nos seios, no aparelho locomotor, na pele e no tecido subcutâneo; por outro, nos órgãos genitais, que crescem e amadurecem, enquanto se preparam para o início da etapa reprodutora.

A criança que cresce e desenvolve particularmente agora se torna púbere com maior produção de testosterona nos meninos, principalmente depois dos 13 anos de idade e estrogênios e progesterona nas meninas, iniciando-se aos 11 anos de idade.

A testosterona é a maior responsável pelo surgimento das características sexuais secundárias nos meninos, com consequente produção de espermatozoides e aumentos de impulso sexual, da agressividade, do crescimento em altura e da força física.

Os estrogênios e a progesterona são os responsáveis pelo surgimento das características sexuais secundárias femininas. O estrogênio está mais voltado para a vida sexual sendo responsável, por exemplo, pela maior erotização sexual, pela produção da lubrificação vaginal quando há excitação sexual. A progesterona está mais voltada à vida reprodutiva.

Nas meninas, o início das modificações externas da puberdade obedece à seguinte ordem: aumento inicial dos seios, aparecimento dos pelos pubianos, menstruação e crescimentos dos pelos axilares.

Nos meninos os fenômenos acontecem na seguinte ordem: início do crescimento dos testículos, aparecimento de pelos pubianos, início do aumento do pênis, primeiras mudanças de voz, primeira ejaculação, idade de crescimento máximo, aparecimento de pelos axilares e desenvolvimento da barba.

O início da puberdade pode interferir na altura final da criança. Puberdade precoce atrapalha o crescimento, pois os hormônios sexuais, como por exemplo, o estradiol e a testosterona causam o fechamento da epífise óssea, interrompendo o crescimento.

Já a puberdade tardia favorece o crescimento, visto que, em meninas que menstruam mais tardiamente ocorre o aumento da liberação do hormônio de crescimento, favorecendo o crescimento em altura.

Muitos rapazes e moças tornam-se menos ativos durante a adolescência. Somente 50% dos alunos e 25% das alunas do ensino médio dizem participar de alguma atividade física vigorosa pelo menos três vezes por semana.

O exercício ou a falta dele afeta a saúde física e mental. Mesmo atividade física moderada, como caminhar com rapidez, andar de bicicleta, nadar ou trabalhar no jardim, traz benefícios à saúde se praticada regularmente por pelo menos trinta minutos na maioria dos dias da semana, ou, preferencialmente, todos os dias.

Um estilo de vida sedentário que se estende à vida adulta pode resultar em maior risco de obesidade, diabetes, doença cardíaca e câncer.

Muitos adolescentes não dormem o suficiente. Eles vão dormir mais tarde do que crianças mais jovens e, em dia de aula, acordam tão ou mais cedo. Entretanto, os adolescentes precisam de sono tanto quanto antes, cerca de nove horas por noite. Dormir mais nos fins de semana não compensa a perda.

Os adolescentes sofrem uma mudança no ciclo natural de sono do cérebro ou ritmo circadiano. O momento da secreção da melatonina é uma medida de quando o cérebro está pronto para dormir.

Depois da puberdade, essa secreção ocorre em um horário mais adiantado da noite do que antes. Consequentemente, os adolescentes precisam ir para cama mais tarde e levantar mais tarde do que crianças mais jovens.

Os adolescentes tendem a estar menos alertas e mais estressados no início da manhã. Iniciar as aulas mais tarde ou, pelo menos, oferecer cursos difíceis em horas mais adiantadas do dia, maximizaria a capacidade de concentração dos alunos.

A nutrição continua sendo importante na adolescência. Os adolescentes devem evitar comer “porcarias”, como batatas fritas, refrigerantes, sorvetes, salgadinhos e molhos, os quais são ricos em colesterol, gordura e calorias, e pobres em nutrientes.

As deficiências mais comuns nos adolescentes são as de cálcio, de ferro e de zinco. O melhor modo de satisfazer as necessidades de cálcio, o qual sustenta o desenvolvimento dos ossos, é beber quantidade suficiente de leite.

Alimentos ricos em zinco como carnes, ovos, frutos do mar e produtos com cereais integrais também são parte da dieta; até mesmo uma deficiência leve de zinco pode retardar a maturidade sexual.

Uma menina adolescente mediana precisa de cerca de 2200 calorias por dia; um menino adolescente mediano precisa de cerca de 2800. Muitos adolescentes ingerem mais calorias do que gastam e, assim, acumulam gordura corporal em excesso. Algumas causas da obesidade – muita pouca produtividade física e maus hábitos de alimentação – podem ser controladas pela pessoa.

Fatores genéticos e outros que nada tem a ver com força de vontade ou com opções de estilo de vida parecem tornar algumas pessoas mais suscetíveis à obesidade. Esses fatores incluem a regulação deficiente do metabolismo, a incapacidade de reconhecer os sinais corporais relativos à fome e saciedade e o desenvolvimento de um número anormalmente alto de células de gordura.

Adolescentes obesos tendem a tornarem-se adultos obesos, sujeitos a riscos físicos, sociais e psicológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações apresentadas neste artigo, concluímos que é importante sempre uma orientação médica para observar se a criança está se desenvolvendo normalmente e assim evitar problemas futuros no desenvolvimento.

Vimos que os fatores que indicam se o desenvolvimento está ocorrendo normalmente na criança são: peso/altura, desenvolvimento ósseo e desenvolvimento dos dentes.

Posteriormente vem a puberdade com os hormônios que acarretarão em modificações físicas no corpo da criança. Observamos que as meninas amadurecem antes dos meninos, pois os hormônios sexuais femininos, estrogênio e progesterona, atuam antes no corpo da menina do que a testosterona, hormônio masculino, nos meninos.

Concluímos também que a hereditariedade conta muito na estatura (peso e altura) final da criança, ou seja, se os pais são baixos, o filho, se tiver um desenvolvimento normal, também será baixo e também no início da puberdade. A alimentação e a estimulação são fatores que ajudam no crescimento saudável da criança.

## REFERÊNCIAS

- MARCONDES, E. Desenvolvimento Motor. In: Crescimento normal e deficiente. São Paulo: Sarvier, 1978.
- MARCONDES, E. ; MACHADO, D. Crescimento e desenvolvimento da criança. In: Mãe e filho: Cartilha de puericultura. São Paulo: Artmed.
- BEE, H. Criança em desenvolvimento. São Paulo: Harper, 1977.
- AVERY, J. Desenvolvimento da dentição do nascimento ao completo estabelecimento da dentição decídua. In: Desenvolvimento e histologia bucal. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PEREIRA, C. Puberdade: uma palavra aos pais. São Paulo: Herder, 1966.
- COLANERI, César. Puberdade e altura. Disponível em: <<http://www.baixaestatura.com.br/puberdade.asp>>. Acesso em 10 de out. 2023.
- PSICOLOGIA. Desenvolvimento físico ao longo da infância e da adolescência. Disponível em: <<http://psicologiad28.blogspot.com.br/2012/06/desenvolvimento-fisico-ao-longo-da.html>>. Acesso: 01 de out. 2023.



## Marcelo Nascimento Almendros de Oliveira

Graduado em Formação em Ciências Jurídicas pela PUCRS 2011; Pós graduação em Direito Público - IDC 2019.





## O SERVIÇO SOCIAL E O SISTEMA PRISIONAL

**RESUMO:** O Serviço Social desde do início da sua entrada no sistema prisional se regulou na promoção de medidas que buscassem garantir a reintegração e a ressocialização social, sendo uma das primeiras profissões a adentrar o sistema penitenciário, efetivando assim o seu fazer profissional nesse território, compreendendo que o assistente social atua como um mediador dos conflitos, trabalhando para efetivação dos direitos das minorias. O presente estudo tem como objetivo relatar sobre o papel do assistente social no sistema prisional. O Assistente Social no sistema prisional assegura os direitos ao detento tendo como posicionamento a equidade e justiça social, construindo práticas humanas ao tratamento dos presos, viabilizando a concretização da defesa dos direitos humanos, sendo que a presença deste profissional na prisão, contribui no sentido de ressocializar o preso em seu convívio social, como também busca garantir e assegurar os direitos que ora são violados ou ocultos, dificultando assim a ressocialização dos indivíduos na sociedade.

Palavras-chave: Serviço Social; Assistente Social; Sistema Prisional.

## INTRODUÇÃO

**A** ordem pública e todas as classes sociais têm sido fortemente acometidas pelo crescimento da violência urbana, a população presencia meios de comunicação cenas de toda sorte de crimes e impossibilidade de reagir frente a grande onda de violência.

É notório que os altos índices de criminalidade nas regiões urbanas, se configuram como um dos agravantes na sociedade brasileira, sendo este também um fator da superlotação nos presídios do país. Esta população carcerária vem crescendo demasiadamente, em contrapartida o ritmo de expansão e ou crescimento das unidades prisionais, não tem acompanhado o mesmo compasso.

A profissão do Serviço Social insere-se como ocupação legalmente reconhecida, onde o profissional irá atuar com a questão social e sua expressão no cotidiano de trabalho, no qual o/a assistente social é direcionado a observar, bem como refletir sua prática no ambiente do sistema penitenciário, levando em conta a lei que regulamenta a profissão, normas e diretrizes que regem as ações do/a assistente social na prisão.

A questão prisional no contexto brasileiro se apresenta como um problema extremamente complexo e atual, pois refere-se a uma população invisibilizada e marginalizada, seja pela sociedade ou até mesmo pelo próprio Estado. É importante

Sinalizamos, que a inserção do Serviço Social no sistema prisional brasileiro não é recente, juntamente com os profissionais de Psicologia e Direito, o Serviço Social foi uma das profissões precursoras no atendimento pessoal aos detentos, adentrando o interior das prisões.

## O SERVIÇO SOCIAL E O SISTEMA PRISIONAL

Devido ao crescimento dos problemas sociais a um aumento da demanda carcerária, que começam a se avolumar, gerando batalhões de excluídos, onde o Estado busca de formas alternativas a inclusão dos mesmos.

A questão social representada pela desigualdade nesse sentido é sinônimo de resistência, pelo fato desses sujeitos conhecerem essa realidade estes não aceitam, gerando assim confrontos.

Dessa maneira, atuando de forma humanizada o assistente social na sua prática profissional nas instituições prisionais, busca meios para que haja a ressocialização e integração dos mesmos no convívio social, minimizando os conflitos e reações diversas.

Nesse contexto, a finalidade social da punição dos presos seria de regenerar, reabilitar os mesmos, no sentido de promover a inserção dos indivíduos, porém a maneira como conduzem e controlam o poder público geram contrastes com a realidade dos presídios, pois estes são marcados por superlotações, ficando o apenado a mercê de seus direitos sem nenhuma alternativa de reintegração na sociedade, sociedade esta que os exclui completamente, fazendo com que os seus direitos não sejam aplicados na prática (ALVES et al, 2017).

Os assistentes sociais pautam sua atuação na defesa acirrada dos direitos humanos, segundo consta o Código de ética profissional posicionando -se em benefício da equidade e justiça social, a recusa do autoritarismo e do arbítrio, tornando o ambiente prisional com condições dignas de cumprimento da sentença onde o Estado cumprindo o seu papel deve promover a readaptação do preso ao convívio social.

Não sendo considerado como um favor, nem um privilégio, e sim um dever do mesmo, já que essas pessoas estão sob custódia do estado, devendo ser garantidos e resguardados os direitos dos destes indivíduos.

A participação dos assistentes sociais, vem tornando-se de extrema importância dentro dos sistemas penitenciários, buscando desenvolver técnicas humanas no tratamento aos presos consolidando assim a defesa dos direitos, porém um grande desafio aos mesmos.

Sendo assim, percebe-se que um dos desafios atuais do serviço social é transformar o projeto ético político em guia efetivo para o exercício da profissão, consolidando-se por meio de sua efetiva materialização, entretanto encontramos ainda barreiras que dificultam sua consolidação.

Sendo que determinadas barreiras advêm dos próprios companheiros de profissão, por sua vez muitos destes reproduzem práticas conservadoras, através de posturas que responsabilizam os indivíduos por sua condição de apenado, intensificando as ações punitivas, demorando com os processos burocratizando os direitos daqueles indivíduos, assim sendo esta postura impede a melhoria e conserva a visão positivista.

Atualmente, nas instituições prisionais, o Serviço Social intenta realizar um trabalho que respeite e garanta os mínimos sociais, num compromisso com os/as usuários/as pela cidadania no cárcere. Tarefa desafiadora num contexto onde as prisões brasileiras apresentam uma histórica violação de direitos humanos, realidade violenta que pode ser denominada "sobrepênia" por extrapolar as questões de cumprimento da pena em si (TORRES, 2001).

O assistente social deve ficar atento em relação às demandas dos seus atendimentos cotidianos, as mesmas geram comprometimento na atuação, que em geral devem ser divididas com os profissionais que atuam na instituição, formando uma rede multidisciplinar para atender as necessidades dos apenados.

Buscando sempre o diálogo com os outros profissionais do sistema contribuindo para ampliação da ação, possibilitando o processo de autonomia dos presos, como forma de desenvolver o seu protagonismo e a luta de seus direitos.

É necessário pontuar o sistema penitenciário brasileiro, visto que, pessoa presa que perde o direito à liberdade, porém os outros direitos respeitados e garantidos. Por isso, a prisão não configura só o caráter punitivo, o objetivo também é trabalhar o processo de vida do preso dentro do cárcere, utilizando das garantias civis, políticas e sociais que permanecem com apenado.

A finalidade da Lei de Execução Penal (LEP), que seria proporcionar ao detento todas as condições viáveis para um possível retorno ao convívio social após cumprir sua pena, usufruindo dos vários direitos relacionados na legislação a fim de possibilitar a sua ressocialização social. No entanto o que ocorre no sistema penitenciário em constante precarização, são as reincidências tendo em vista que os detentos fortalecem sentimentos de raiva e ódio tendo em vista as más condições das unidades prisionais e o tratamento que recebem, retornam à sociedade muito piores, por vezes, retomando a prática criminosa, pois não têm perspectiva de mudança.

O Serviço Social, como profissão que intervém no conjunto das relações sociais e nas expressões da questão social, enfrenta hoje no campo do sistema penitenciário, determinações tradicionais às suas atribuições, que não consideram os avanços da profissão no Brasil e o compromisso ético e político dos profissionais frente à população e as violações dos direitos humanos que são cometidas (TORRES 2001, p.91).

O Serviço Social é uma profissão que intervém no conjunto das relações sociais e nas expressões da questão social, visto que a sua intervenção está voltada para o enfrentamento da questão social. Dessa forma os/as assistentes sociais visam à garantia dos direitos dos apenados nas unidades prisionais, o que demonstra a importância deste profissional no sistema penitenciário.

O Assistente Social no sistema prisional assegura os direitos ao detento tendo como posicionamento a equidade e justiça social, construindo práticas mais humanas ao tratamento dos detentos.

Viabiliza a concretização da defesa dos direitos humanos, sendo que a presença deste profissional na unidade prisional contribui no sentido de ressocializar o detento em seu convívio social. Busca em geral garantir e assegurar os direitos que ora são violados ou ocultados. Para tanto, a Lei de Execução Penal (LEP) no Art. 23 vai tratar das ações que são pertinentes aos assistentes sociais.

[...]

I – Conhecer os resultados dos diagnósticos ou exames;

II – Relatar, por escrito, ao Diretor do estabelecimento, os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo assistido;

III – Acompanhar o resultado das permissões de saídas e das saídas temporárias;

IV – Promover, no estabelecimento, pelos meios disponíveis, a recreação;

V – Promover a orientação do assistido, na fase final do cumprimento da pena, e do liberando, de modo a facilitar o seu retorno à liberdade;

VI – Providenciar a obtenção de documentos, dos benefícios da Previdência Social e do seguro por acidente no trabalho;

VII – Orientar e amparar, quando necessário, a família do preso, do internado e da vítima (BRASIL, 1984)

É relevante ressaltar, que a prática profissional no sistema penitenciário é um grande desafio da profissão, considerando o histórico institucional de repressão. Deste modo, o/a assistente social precisa sempre está refletindo a execução do seu trabalho.

Essa ação é para que o profissional não seja engolido pelo ambiente institucional exercendo o trabalho meramente burocrático ou somente tarefeiro com viés punitivo. Por meio do pensamento crítico e reflexivo utilizar dos instrumentos que possam propor mudanças no interior do sistema penal, refletindo assim nas necessidades dos sujeitos que cumprem pena privativa de liberdade.

O/a assistente social é chamado a atuar de diversas formas, desde a produção de laudos e pareceres para assessorar a decisão judicial de progressão de regime; a participação nas comissões de classificação e triagem nos conselhos de comunidade e nas comissões disciplinares; o acompanhamento das atividades religiosas, entre outros. Destaca-se que nem sempre as ações propostas pela instituição aos/às assistentes sociais condizem com sua formação ou são de sua competência, algumas, inclusive, podem se mostrar opostas aos fundamentos da ética profissional (CFESS, 2014).

As relações de poder e hierarquia estão presentes em várias áreas de atuação, mas são muito fortes no sistema prisional, aparecem para os assistentes sociais como causas que limitam o exercício profissional e impactam indireta ou diretamente na relativa autonomia que possuem.

Para executar sua prática profissional o assistente social tem que lidar com o viés de sua relativa autonomia, tendo que atuar entre as demandas dos usuários e as possibilidades que a Instituição lhe oferece.

Na direção da expansão das margens de autonomia profissional no mercado de trabalho, é fundamental o respaldo coletivo da categoria para a definição de um perfil da profissão: valores que a orientam, competências teórico metodológicas e operativas e prerrogativas legais necessárias a sua implementação, entre outras dimensões, que materializam um projeto profissional associado às forças sociais comprometidas com a democratização da vida em sociedade (IAMAMOTO, 2008, p. 422).

A realidade do sistema prisional brasileiro, com péssimas condições de vida em grande parte das unidades, é justificada pelo Estado pela falta de recursos financeiros, resultando numa insignificante assistência aos presos. Permanece cada vez mais no país, a falta de uma política penitenciária que colabore com a diminuição da reincidência criminal e diminua o preconceito com o/a preso/a e com o/a egresso/a prisional.

Portanto, nota-se que a Lei de Execução Penal, mesmo com as contradições do trabalho do assistente social, determina um espaço importante de atuação para a profissão do Serviço Social no cumprimento da pena privativa de liberdade.

É importante que os profissionais do Serviço Social compreendam a necessidade de seus trabalhos nessas instituições, as demandas sociais e requisições institucionais, bem como assumirem seu projeto profissional na garantia e defesa dos direitos dos usuários, também na defesa dos seus próprios direitos como trabalhadores assalariados subordinados a processos de precarização e alienação.

Ainda que o Serviço Social detenha o status de uma profissão liberal, a sua inserção no mercado de trabalho lhe coloca numa condição de subordinação aos interesses do capital, na medida em que os profissionais vendem sua força de trabalho, estabelecendo assim uma relação contratual e desvelando uma relação contraditória.

Essa relação contraditória se expressa diretamente em sua autonomia, que segundo a autora ficará localizada nas dimensões teórico-metodológicas, técnicas e ético-políticas, distanciando-se do campo das decisões hierárquicas, mais marcadamente no âmbito do siste-

ma carcerário brasileiro, em que coexistem relações de forças em atrito a todo tempo.

Marques (2009, p.4): No cotidiano prisional encontramos sistemas de funcionamento que estabelecem dificuldades relacionais na dinâmica institucional. A correlação de forças e a manipulação do poder ganham destaque neste contexto, pois não raras vezes os assistentes sociais estão subordinados a chefias que não acreditam no processo de trabalho da área humana.

Muitas vezes, servidores embrutecidos com o cotidiano da prisão acabam desmotivados, não acreditando em propostas de trabalho interventivo nos Direitos Humanos. Neste cenário, o que se comprova são correlações de forças e poder que abalam tragicamente as estruturas de ação no Tratamento Penal, tanto quanto se abatem a dignidade das pessoas presas.

É pertinente ressaltar que cabe ao assistente social traçar seu planejamento, elaborar seus projetos e propor ações que estejam pautadas nesses valores e concepções teóricas, inspiradas na teoria social crítica, buscando instituir linhas de atuação que se vincule a defesa intransigente dos direitos humanos, da democracia, da cidadania e do acesso universal aos direitos sociais.

A atuação no sistema prisional é extremamente desafiadora aos assistentes sociais, sobretudo porque nesse ambiente é preciso que os princípios éticos e o projeto ético-político sejam concretizados, em contraposição a lógica punitivista do sistema prisional.

O código de ética do assistente social ratifica que o profissional no desenvolvimento de suas atribuições, não seja submetido a qualquer tipo de coerção, mesmo estando em um sistema tão punitivo, policialesco e muitas vezes agressivo, como o sistema prisional.

Das configurações atuais do Serviço Social na Execução Penal brasileira, resultam um conjunto de questões que afetam diretamente o cotidiano da intervenção profissional no sistema penitenciário. Reduzindo o papel profissional à prestação da “assistência”, inclusive com fundamentos que já não correspondem nem aos avanços da assistência social como política pública, cabe à própria categoria dos assistentes sociais, transformar a cultura e a identidade profissional que vem sendo atribuída nas prisões. Há que se orientar uma nova prática profissional e um conjunto de ações frente a esta realidade social, de acordo com os novos parâmetros éticos e políticos do Serviço Social brasileiro (TORRES, 2001, p. 71).

Nesses locais, o assistente social possibilita o acesso de homens e mulheres privados de liberdade a alguns (poucos) direitos sociais. É importante destacar que o acesso aos direitos depende da oferta dos serviços públicos a esta população.

Tornando-se então, um impasse no exercício profissional frente às ausências propositais das políticas públicas, em que, o Estado por ser o maior violador de direitos, é o mesmo que cada vez mais pune os pobres e que determina o seu encarceramento.

O trabalho e as intervenções dos assistentes sociais são sistematizados por meio dos relatórios sociais, ou até mesmo por prontuários sociais de atendimentos, cujo acesso pode ser digital ou

impresso, assim como por meio do livro de ocorrência, ainda utilizado em algumas instituições.

No entanto, o que se sabe é que mesmo que sejam sempre aplicados e usados de maneira muito organizada, esses instrumentos, quando não aplicados sob uma direção e fundamentação teórica e metodológica, perdem seu real significado e passam a ser um fim em si mesmos.

A afirmação da ressocialização, legalmente, ocorre pelo cumprimento de um rol de prerrogativas realizadas por diversos profissionais, psicólogos, assistentes sociais, educadores, entre outros, por meio da efetivação dos supostos estabelecidos na LEP, que, juntos, formam um compêndio de ações entendidas pelo Estado como necessárias à promoção da reintegração social e quase sempre nominadas de assistências

Quanto à atuação profissional, é importante destacar que a racionalidade técnica e instrumental posta a serviço da justiça não possui um posicionamento neutro.

A justiça, ainda não atingiu plena neutralidade, nem sabemos se tal intento é possível existir, seu agir em geral se coaduna com os cenários políticos postos na sociabilidade, além do que seus pressupostos positivados nascem literalmente na seara política, assim, nesta arena, muitos critérios interferem na proposição das penas, um categórico se estabelece dentro da conjuntura de luta de classes, qual seja, o egoísmo.

A ação do Serviço Social visa facilitar para o sentenciado rever seu papel enquanto homem, em relação à família e à sociedade; auxilia os sentenciados a analisar e refletir sobre o delito cometido, assim como sua conduta frente à

sociedade, esclarecendo seus direitos e deveres, tentando buscar alternativas de ação para a reinserção dos mesmos.

Ao Serviço Social cabe o papel de orientador e esclarecedor dos direitos e deveres desse cidadão, bem como o compromisso de estabelecer uma relação de confiança e credibilidade, pois, neste momento inicia – se uma nova etapa na vida do sentenciado, etapa esta de reeducação, ressocialização e de resgate a princípios básicos da cidadania.

O papel do Assistente Social no processo de efetivação do cumprimento da pena é muito importante, pois é através deste que o apenado irá se reinserir – se na comunidade, cumprindo a sua condenação.

E ao Assistente Social compete, então, mediar a reflexão dos sujeitos apenados sobre seu papel na sociedade, seus direitos e deveres, o compromisso consigo mesmo e com a coletividade.

Tozi (2001, p.56): Ressocializar significa tornar o ser humano capaz de viver em sociedade novamente, consoante a maioria dos homens fazem.

A palavra ressocializar poderia a princípio referir – se apenas ao comportamento do preso, aos elementos externos que nós podemos resumir da seguinte forma: ressocializar é modificar o comportamento do preso, para que seja harmônica com o comportamento socialmente aceito e não nocivo à sociedade.

Entretanto, como sabemos, antes do comportamento existem os valores; nós agimos, atuamos em função desses valores.

O código de ética respalda o assistente social no desenvolvimento de suas atribuições, para que este não seja submetido a qualquer tipo de repressão, coerção.

Mesmo laborando em um sistema tão policialesco e punitivo como o sistema prisional, assegurando ao profissional laborar à luz da legislação, podendo garantir os direitos e a dignidade da pessoa presa, tendo como prioridade o comprometimento com os usuários.

Mesmo o profissional tendo o respaldo legal, o fazer técnico muitas vezes fica atrelado às ações jurídicas, como a emissão de laudos e pareceres, inexistindo um trabalho focado no sujeito, na contramão da garantia dos direitos, infelizmente o que mais ocorre nestes espaços são humilhações, violação de direitos, condições precárias de sobrevivência.

A segurança pública envolve muitos aspectos polêmicos e, por isso mesmo, engloba uma diversidade de fatores sociais e institucionais, onde as opiniões se dividem.

A origem social, a idade, o grau de instrução, o estado civil, além de problemas institucionais como as várias receitas aplicadas para cada instituição prisional e seus efeitos sobre a rotina dos presos e, mais especificamente, do processo de cumprimento da pena, são elementos essenciais para que se possa fazer uma análise acerca do processo de ressocialização de preso.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo possui cunho bibliográfico com pesquisa em livros, revistas e materiais disponíveis nos meios digitais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social no âmbito da execução penal deve atuar de maneira a assegurar os direitos humanos dos internos, uma vez que são fortemente violados no espaço prisional.

Neste contexto, o assistente social é considerado um profissional responsável por uma direção social específica de seu Projeto Ético Político, coligado a um projeto voltado à transformação da sociedade, a fim de responder às demandas da questão social.

O profissional deve elaborar propostas de políticas sociais aos órgãos de direitos humanos, visto que sua ação vincula-se à execução e à aplicação da lei, em razão da visível necessidade da garantia dos direitos humanos no sistema prisional, devido às limitações da população carcerária em acessar de forma autônoma seus direitos de cidadão.

Ao Serviço Social cabe o papel de orientador e esclarecedor dos direitos e deveres desse cidadão, bem como o compromisso de estabelecer uma relação de confiança e credibilidade, pois, neste momento inicia – se uma nova etapa na vida do sentenciado, etapa esta de reeducação, ressocialização e de resgate de princípios básicos da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ALVES et al, 2017. Prisão na contemporaneidade: Espaço Social-Ocupacional de Atuação do Assistente Social. Revista elaborar Vol. 4, ano 5, n.1, 2017, ISSN 2318- 9932.
- BRASIL. Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 02 Dezembro 2023.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Trabalho e projeto profissional nas políticas públicas. Atuação de assistentes sociais no sócio jurídico: subsídios para uma reflexão, Brasil, 2014. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESSsubsidiios\\_sociojuridico2014.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESSsubsidiios_sociojuridico2014.pdf)>. Acesso em: 28 Novembro 2023.
- IAMAMOTO, Marilda. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- MARQUES, Simone Felix. O Desacreditável e o Desacreditado: considerações sobre o fazer técnico do Assistente Social no Sistema Prisional. Artigo elaborado para a Superintendência de Serviços Penitenciários do Estado do Rio de Grande do Sul (SUSEPE RS), em 2012.
- TORRES, A. A. A Lei de Execução Penal em vigor e as atribuições do Serviço Social no Sistema Penitenciário: Conservadorismo pela via da desassistência social. In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 10, 2001, Anais... Rio de Janeiro, 2001.
- TORRES, A. A. Críticas ao tratamento penitenciário e a falácia da ressocialização. Revista de Estudos Criminais. Porto Alegre. PUCRS, 2007.
- TORRES, A. A. Direitos humanos e sistema penitenciário brasileiro: desafio ético e político do serviço social. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº 67, 2001.
- TOZI, Rosely. Representações sociais dos encarcerados no processo de ressocialização. 2001.123 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Faculdade de Serviço Social de Bauru. Instituição Toledo de Ensino, Bauru, SP.2001.



## Maria do Socorro Nunes Ferraz

Graduação em Pedagogia pela Universidade Adventista De São Paulo (2005). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEI Jardim São Manoel.



# AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DO TRANSTORNO AUTISTA

**RESUMO:** A avaliação neuropsicológica envolve a avaliação abrangente do funcionamento intelectual, atencional, executivo, sociocognitivo, de linguagem e motor. Essas avaliações são usadas para caracterizar áreas de força e fraqueza, informar o diagnóstico diferencial, orientar o planejamento do tratamento e avaliar as mudanças ao longo do tempo. Os indivíduos com transtorno do espectro do autismo (TEA) apresentam apresentações clínicas variadas, o que pode tornar o projeto das baterias de teste e a subsequente interpretação dos resultados um desafio. Aqui, fornecemos uma visão geral dos domínios neuropsicológicos no que se refere à avaliação de indivíduos com TEA.

**Palavras-chave:** Avaliação; Neuropsicológica; TEA.

## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho foi elaborado por meio de pesquisas bibliográficas, pois de acordo com Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A vantagem desse tipo de pesquisa é de colocar o pesquisador em contato com materiais já publicados permitindo um enriquecimento do tema da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Conforme os autores citados acima a pesquisa bibliográfica vai além de apenas descrever aquilo que já foi escrito, pois esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador analisar de forma mais criteriosa trabalhos já publicados, permitindo dessa forma um conhecimento científico maior com conclusões inéditas, levando ao pesquisador uma interpretação própria do tema e do objeto pesquisado.

Demo (2000), completa dizendo que a ideia da pesquisa é de induzir o contato pessoal do aluno com as teorias, por meio da leitura, levando à interpretação própria.

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma desordem ainda sem etiologia e causas definidas, e sua compreensão permanece complexa devido à falta de uniformidade clínica apresentada por indivíduos com essa condição. Este transtorno é marcado por déficits no desenvolvimento que ocasionam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

A partir disto, este estudo se propõe, por meio de uma revisão bibliográfica, apresentar a importância da avaliação neuropsicológica do autismo, bem como quais instrumentos vêm sendo utilizados para avaliação do TEA. Como resultado, nota-se que, entre os recursos disponíveis para avaliação neuropsicológica, ganha destaque a Escala de Avaliação de Autismo na Infância (CARS), PDDBI e Bayley. A avaliação neuropsicológica tem importante contribuição para identificar o autismo, pois a avaliação conta com instrumentos diagnósticos precisos.

Em 2002, no DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), a categoria “transtornos invasivos do desenvolvimento” passou a ser denominada de “transtornos globais do desenvolvimento” (TGD). Devido ao senso comum na literatura, optou-se pelo vocábulo autismo para se referir às pessoas com esses transtornos (GARCIA e MOSQUERA, 2011).

A partir do DSM-V, o TGD que antes era composto por transtornos específicos além do autismo, transtornos como de Rett, Desintegrativo da Infância, Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações, deixa de usar essa classificação e tudo passa a ser considerado como transtorno do Espectro Autista.

O nível de autismo é mensurado por especificadores de gravidade. Estes especificadores dizem respeito ao comprometimento do indivíduo e eles podem ser de nível 3 – exigindo muito apoio, nível 02 – exigindo apoio substancial e nível 01 – exigindo apoio (DSM-V, 2014).

Atualmente, no DSM-V o transtorno do espectro autista passou a integrar os transtornos do neurodesenvolvimento. E este tem início no período do desenvolvimento, em geral antes da criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (DSM-V, 2014).

O presente artigo traz uma revisão bibliográfica narrativa assistemática de diversas fontes como Scientific Electronic Library Online (SciElo), livros científicos sobre o tema, entre outros, buscando obter informações sobre a avaliação neuropsicológica do transtorno do espectro autista, pela sua importância e dificuldades diagnósticas.

Como objetivo, este estudo buscou identificar a importância da avaliação neuropsicológica para o diagnóstico do transtorno, bem como quais instrumentos vêm sendo utilizados para avaliação do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## BREVE CONCEITO SOBRE AUTISMO

O Autismo foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra infantil Leo Kanner em 1943 nos EUA, é definido como síndrome, por possuir sintomas e características comportamentais específicas em sujeitos afetados por ela.

O autismo é também denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo variar do leve ao mais severo. Suas características principais são o isolamento social do sujeito, sua incapacidade de comunicação verbal, ou seja, atraso na fala e comportamentos estereotipados. Segundo Brito, (2015, p.82): O autismo é uma síndrome complexa que afeta três importantes áreas do desenvolvimento humano que é a comunicação, a socialização e o comportamento.

Diante disto, existe a necessidade de descobrir os desafios do ensino aprendizagem do Autista na educação infantil, tendo a carência de transmissão de conhecimentos e informações a respeito do autismo, para a interação social e comportamental na escola.

Devido à complexidade desta síndrome, conforme Cunha, (2013, p. 23).

Pode haver diagnósticos médicos abrangendo quadros comportamentais diferentes. Isto porque o autismo varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas. Tal heterogeneidade tem levado a revisão das diretrizes para o seu diagnóstico, inclusive com a mudança da nomenclatura para "Transtorno do Espectro Autista (CUNHA, 2013, p.23).

## A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante que todos têm direito à educação e a criança com autismo também possui os mesmos direitos que toda criança tem garantidos por lei. A escola é um lugar que proporciona às crianças a possibilidade de integração social, faz com que a criança tenha contato com outros sujeitos que não são do seu meio familiar contribuindo para o seu desenvolvimento social. Vasques; Baptista, (2003, p.9) diz: [...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito.

O desafio na educação requer compreender como ocorrem as relações sociais, didáticas e metodológicas da criança autista a partir da educação infantil, analisando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural e a influência familiar. De acordo com Cunha (2016, p.23).

O autismo tem que ter um olhar pedagógico e sabermos como lidar na escola e como abordá-lo, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos (CUNHA, 2016, p. 23).

Após o aluno ser incluído na escola, cabe ao educador fazer a primeira identificação precoce na criança de algo que não está dentro da normalidade, uma conduta essencial para a intensificação à comunicação, interação social da criança no ambiente escolar e na sociedade.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais.

Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Estas características precisam ser avaliadas pelo educador para seu conhecimento, tornando-se essencial para entender que tipo de síndrome a criança está sofrendo, isso se ela não tem um laudo médico.

Após identificar que tipo de síndrome a criança está acometida, caberá ao docente usar metodologias pedagógicas apropriadas para aquela criança, juntamente com o afeto, pois o afeto é uma ferramenta pedagógica essencial para o professor encontrar recursos necessários para trabalhar as dificuldades encontradas no seu aluno, que podem ser várias.

Não existe uma regra igual para todas as crianças, cada criança é única, existem caminhos e interesses que levam ao ensino aprendizagem. Alguns educadores renomados e respeitados pesquisadores, afirmam que a aprendizagem mais valiosa para a criança vem por meio de brincadeiras. Para Lee: “brincar é a principal atividade da criança na vida, através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão do mundo confuso em que nasceu” (LEE, C. 1977, p.340).

A escola é sem dúvida o primeiro passo para a integração e a inclusão do aluno autista. Tudo começa com a sua integração na educação infantil, onde a criança autista começa a se desenvolver intelectualmente e afetivamente nos ambientes internos e externos, conhecendo uma nova realidade, proporcionada pelos alunos, docentes e toda equipe da instituição escolar. O autor ressalta que:

A criança moderna é uma criança indissolavelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória (KUPFER, 2007, p.36).

Desde o nascimento da criança, sabe-se que todo o desenvolvimento e a aprendizagem são processos naturais de cada indivíduo, mas a aprendizagem escolar é diferente da aprendizagem espontânea, pois a escola é que produz algo novo e diferente no processo de desenvolvimento da criança.



## O AUTISMO E ÁREA CEREBRAL

Segundo Zilbovicius et al. (2006), investigações com exames de imagem cerebral realizadas em indivíduos autistas descobriram diferenças localizadas principalmente nos sulcos frontais e temporais.

Tal estudo encontrou anormalidades da anatomia e do funcionamento do lobo temporal de indivíduos autistas. Essas alterações estão localizadas bilateralmente nos sulcos temporais superiores (STS). O STS é uma região importante para a percepção de estímulos sociais e demonstram hiperativação na percepção de face e cognição social (direção do olhar, expressões gestuais e faciais de emoção), e estão significativamente ligados com outras partes do “cérebro social”, tais como o Giro Fusiforme e a Amígdala (ZILBOVICIUS et al., 2006).

Segundo Frith e Cohen (2013), de acordo com a teoria da mente, a principal anormalidade do autismo é a falta de capacidade de construir elaborações sobre a mente alheia. E esse circuito neuronal especializado – os neurônios espelho, localizados no lobo frontal - que permite pensar sobre nós mesmos e sobre o outro e, desta forma, prever o comportamento de seus semelhantes (teoria da mente).

Para Lameira, Gawryszewski e Pereira (2006), o entendimento de ações (essencial para a tomada de atitude em situações de perigo), a imitação (extremamente importante para os processos de aprendizagem) e a empatia (a tendência em sentir o mesmo que uma pessoa na mesma situação sente, a qual é fundamental na construção dos relacionamentos) são funções atribuídas aos neurônios-espelho e são exatamente essas funções que se encontram alteradas em pessoas autistas.

## AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DO AUTISMO TEA

A avaliação Neuropsicológica do Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser planejada conforme a necessidade da criança/adolescente. Os instrumentos devem ser sensíveis às características clínicas e às especificidades de cada caso.

A avaliação submete a pessoa a uma bateria de testes que avaliam as habilidades cognitivas do paciente, como por exemplo atenção, função executiva, percepção visual e auditiva, memória, linguagem, humor e o nível de inteligência geral mensurada pelo QI.

É fornecido ao paciente ao término das sessões um relatório Neuropsicológico, que tem como objetivo descrever o desempenho cognitivo do paciente bem como relacionar os resultados obtidos com possíveis hipóteses diagnósticas. Buscar essas informações facilita à família, médico e escola a entender como funciona o cérebro desse paciente e como ele se comporta.

Um dos objetivos da Avaliação Neuropsicológica é ajudar esse paciente, seus pais e a escola na formação de um currículo adaptado, para que essa criança possa ser melhor acompanhada e suas dificuldades sejam vistas de forma clara e facilitadora para os educadores e familiares.

Já se sabe que pessoas com autismo apresentam prejuízos em vários domínios cognitivos. Um dos prejuízos é a dificuldade das funções executivas, como por exemplo déficit na capacidade de organização, sequenciação, julgamentos, planejamentos, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Pacientes com autismo revelam também prejuízo na coerência central, que é uma das ca-

racterísticas mais marcantes no autismo, gerando uma dificuldade na percepção do contexto e, por esse motivo, explica-se o comportamento da pessoa com TEA, em ter uma dificuldade de entender o ambiente e responder a ele, pois esse não percebe o todo e sim a parte de um todo.

A avaliação permite também compreender por que a criança com TEA não está aprendendo em sala de aula, ela aponta quais dificuldades essa criança encontra, como por exemplo falta de atenção, dificuldade em memorizar, diminuição da percepção visual e/ou auditiva e até mesmo um QI (quociente intelectual) deficitário.

Há casos em que a criança não consegue ler e escrever ao mesmo tempo que seus colegas de sala de aula, e com a avaliação pode-se analisar se a dificuldade é inteligência intelectual, ou se essa dificuldade é na atenção seletiva ou se há um atraso na linguagem, entre outros motivos. Tem casos de crianças com TEA que apresentam um nível intelectual satisfatório e mesmo assim possuem dificuldades escolares, isso ocorre por ter outras áreas cognitivas que possam estar prejudicadas.

O processo de diagnóstico da TEA deve ser feito de maneira gradual, envolvendo o comportamento atual do paciente, sua história de vida, habilidades cognitivas, observações clínicas e uma avaliação multidisciplinar com Médicos, Psicólogos no processo de Psicoterapia, Psicólogos especialista em Neuropsicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Psicopedagogos.

Sempre levando em consideração o nível de desenvolvimento da criança e possíveis transtornos associados, o diagnóstico preciso do Autismo não é uma tarefa fácil e precisa ser bem avaliada por essa equipe multidisciplinar. A avaliação Neuropsicológica só pode ser feita por um Psicólogo especializado em Neuropsicologia e esse encaminhamento pode ser feito pelo médico, escola ou pela própria família.

A Neuropsicologia possibilita a aquisição de informações fundamentais para a escolha e planejamento do tratamento para crianças e adolescentes com o espectro autista. Auxiliando na constatação e para descartar a suspeita do TEA. Pois uma vez que o diagnóstico de autismo tenha sido confirmado ou descartado, os profissionais precisam determinar se algum encaminhamento ainda se faz necessário e qual será o tratamento indicado para esse paciente.

De acordo com Almeida (2010), um dos principais objetivos da avaliação neuropsicológica é analisar as funções executivas, ou seja, a capacidade de desenvolvimento e planejamento de estratégias para alcançar objetivos. Ela serve para avaliar lesões e disfunções cerebrais nos mais variados casos, assim auxilia na formulação de diagnóstico.

Os resultados de uma avaliação neuropsicológica servem de subsídios para o delineamento de estratégia de intervenção, como a reabilitação neuropsicológica. Essa tem por objetivo trabalhar com aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais (prejudicados e preservados) associados aos quadros de lesões ou disfunções cerebrais, no intuito de melhorar a funcionalidade e a qualidade de vida Byard, Fine, e Reed (2011 apud CZERMAINSKI, 2012).

Segundo Czermainski (2012), para realizar uma avaliação neuropsicológica o avaliador pode-se valer de testes e de tarefas objetivas, questionários e escalas, como também entrevista clínica. Familiares e pessoas próximas ao examinado podem servir de fontes de informações muito importantes quanto a dificuldades enfrentadas pelo paciente no dia a dia.

Conforme Bosa (2001); Happé e Frit (1996); Joseph (1999) apud Czermainski (2012), a neuropsicologia do TEA tem tomado força nas últimas décadas, por razão de fortes evidências de prejuízos neuropsicológicos nessa condição, e também por se tratar de uma abordagem que propõe uma investigação de prejuízos cognitivos e também de competências do indivíduo (funções preservadas). A hipótese de comprometimento das funções executivas surgiu devido à constatação de semelhanças entre o comportamento de indivíduos com disfunção cortical pré frontal e aqueles com TEA.

Através da neuropsicologia é possibilitado saber quais as áreas cerebrais são responsáveis pelos componentes executivos (habilidades cognitivas necessárias para o controle e regulação de pensamentos, emoções e comportamentos) explicando-nos estratégias clínicas e educativas que tem por objetivo principal, proporcionar ao sujeito com o transtorno do espectro do autismo, aprendizagens para o desenvolvimento da sua própria autonomia, algumas estratégias que possam contribuir para a aquisição e desenvolvimento de relações sociais, emocionais, comportamentais e comunicacionais, podendo ajudar na promoção de um desenvolvimento harmonioso e mais equilibrado destes sujeitos (CAVACO, 2015 e MORTON 2013-2015).

A avaliação neuropsicológica auxilia na constatação e também serve para descartar a suspeita. Pois uma vez que o diagnóstico de autismo tenha sido confirmado ou desconfirmado, os profissionais precisam determinar se algum encaminhamento ainda se faz necessário. Isso inclui encaminhamentos para diversos profissionais (SILVA; MULICK, 2009).

Segundo Cavaco (2015), como ciência a neuropsicologia vem se destacando no que diz respeito ao transtorno do espectro autista, pelas evidências apresentadas tanto nos prejuízos cognitivos manifestados como no que diz respeito às competências e funções preservadas na criança com o transtorno. Através da avaliação neuropsicológica pode-se perceber quais as funções e as disfunções desenvolvidas pelo indivíduo com autismo, permitindo uma intervenção e tratamento nos mais diversos contextos da criança.

Conforme este autor:

Para a construção e desenvolvimento das habilidades intelectuais, que são processos básicos, ou seja, para que elas surjam harmoniosamente, as baterias neuropsicológicas possibilitam uma avaliação tanto no que concerne ao desempenho cognitivo geral e global como também, no que diz respeito à determinação das funções específicas da atenção, da linguagem, da memória e das funções executivas. Estas funções podem ser avaliadas segundo o modelo luriano, havendo a explorar funções através de tarefas específicas ou avaliadas através de testes, escalas e baterias de avaliação neuropsicológicas estruturadas (CAVACO, 2015, p.25).

## OS TESTES E ESCALAS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA QUE AUXILIAM NO DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Silva e Mulick (2009) postulam que a avaliação de diagnóstico deve, idealmente, ser feita por uma equipe interdisciplinar. Atualmente, existem vários instrumentos que auxiliam na determinação de sintomas de autismo durante o processo de avaliação diagnóstica. Dentre os instrumentos em formato de questionário para os pais/ professores, podemos citar o Pervasive Developmental Disorder Behavior Inventory – PDDBI (Inventário Comportamental dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento).

Os teóricos referem outro instrumento que tem sido utilizado o Childhood Autism Rating Scale – CARS (Escala de Avaliação de Autismo na Infância) no qual os comportamentos da criança são avaliados de acordo com as informações obtidas através de entrevistas com os pais e de observações diretas da criança (SILVA E MULICK, 2009).

### Quanto ao instrumento CARS:

A escala avalia o comportamento em 14 domínios geralmente afetados pelo autismo, mais uma categoria geral de impressão de autismo. Estes 15 itens incluem: relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta a mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta e uso do paladar, olfato e tato, medo ou nervosismo, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de atividade, nível e consistência da resposta intelectual e impressões gerais. Os escores de cada domínio variam de 1 (dentro dos limites da normalidade) a 4 (sintomas autistas graves). A pontuação varia de 15 a 60, e o ponto de corte para autismo é 30 (PEREIRA, RIESGO E WAGNER, 2008, p. 488).

Conforme Silva e Mulick (2009), profissionais também têm se utilizado do Autism Diagnostic Interview – Revised – ADI-R (Entrevista Diagnóstica para Autismo) e do Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS (Observação Diagnóstica Programática para Autismo).

De acordo com os autores, esses dois instrumentos foram elaborados para serem utilizados de forma complementar. Enquanto o ADI-R corresponde a uma entrevista semiestruturada com os pais, o ADOS corresponde a um programa semi-estruturado de atividades e entrevistas realizadas diretamente com a criança, processo diagnóstico, fornecendo informações detalhadas acerca do funcionamento cognitivo e adaptativo da criança, o que é essencial para a formulação de um plano de intervenção individualizado” (SILVA e MULICK, 2009, p. 125).

Rodrigues e Assumpção Jr (2011) colocam que Wisconsin Card Sorting Test, também tem sido utilizado para medir as funções executivas em indivíduos com TEA. Referem que no subtteste Cubos das escalas de Wechsler que envolvem reunião e classificação de imagens por séries, esses sujeitos mostram a falta da tendência natural em juntar partes de informações para formar um todo provido de significado (coerência central) sendo esta uma das características mais marcantes no autismo.

Muszkat et al. (2014) refere que alguns testes e escalas neuropsicológicas para avaliação de emoções e competências sociais podem ser importantes para o diagnóstico diferencial, bem como, a orientação de intervenções terapêuticas. Os autores destacam alguns destes testes entre eles estão: o Subteste de reconhecimento de Emoções da Bateria de NEPSY-II, o Teste de Compreensão Emocional indicado a crianças de 3 a 6 anos, sendo este fundamental na abordagem precoce.

Ainda outro instrumento utilizado é o teste de Desenvolvimento Infantil de Bayley, ele é dividido em três escalas que avaliam questões motoras, mentais e comportamentais, as três são complementares para avaliação final. Bayley é um teste de fácil utilização que colabora para avaliar diversos aspectos importantes no desenvolvimento da criança de 1 a 42 meses (COSTA et al., 2004).

A etiologia do autismo ainda é de origem desconhecida. Há probabilidade de ser de origem genética e que essa causa se encontre possivelmente em alterações funcionais do cérebro. A falta de marcadores biológicos dificulta a etiologia do transtorno, muitas vezes, baseando o diagnóstico em observações de critérios diagnósticos.

Czermainski (2012) refere que a compreensão do autismo, ainda hoje, se mantém uma tarefa complexa, tendo em vista, a heterogeneidade clínica que indivíduos nessas condições apresentam. A falta de marcadores biológicos do autismo se confirma em diversos estudos (ZILBOVICIUS, 2006; FRITH, 2013; LAMEIRA, 2006).

Zilbovicius (2006) traz que a partir de investigações com exames de imagem cerebral em indivíduos autistas descobriram diferenças localizadas nos sulcos frontais e temporais. Enquanto que Frith (2013) e Lameira (2006) trazem como principal anormalidade dos autistas uma falha no funcionamento da rede de neurônios espelho. Apesar de não haver um consenso quanto aos marcadores, há um consenso de que a causa seja na alteração funcional do cérebro.

Para Silva e Mulick (2009), a avaliação neuropsicológica auxilia na constatação e também serve para descartar a suspeita. E a partir da confirmação ou

não do diagnóstico de autismo, os profissionais precisam determinar se algum encaminhamento ainda se faz necessário. Isso inclui encaminhamentos para diversos profissionais 10, ou seja, a avaliação é uma ferramenta importante para este diagnóstico, tendo em vista, que um diagnóstico tão complexo como o do autismo, ainda seja confirmado apenas a partir da observação.

A avaliação neuropsicológica faz uso de instrumentos padronizados e validados, que confirmam ou desconfiam o diagnóstico com maior precisão e, desta forma, as indicações terapêuticas passam a ser mais assertivas no desenvolvimento de habilidades e reconhecimento das funções preservadas.

É importante salientar que a partir dos resultados da avaliação neuropsicológica todos que trabalham e convivem com a criança com TEA serão contemplados, pois a partir daí tanto a família, como a escola, poderão compreender como se dá o funcionamento desse sujeito.

Pois, conforme Byard et al. (2011 apud CZERMAINSKI, 2012) os resultados de uma avaliação neuropsicológica servem de subsídios para o delineamento de estratégia de intervenção, como a reabilitação neuropsicológica. Essa tem por objetivo trabalhar com aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais, no intuito de melhorar a funcionalidade e a qualidade de vida das crianças e adolescentes.

Segundo Cavaco (2015), através da avaliação neuropsicológica pode-se perceber quais as funções e as disfunções desenvolvidas pelo indivíduo com autismo, permitindo uma intervenção e tratamento nos mais diversos contextos da criança.

Neste aspecto, no que diz respeito à escola, a partir da avaliação poderá oferecer atendimento educacional especializado onde as atividades serão planejadas e adaptadas conforme as necessidades da criança/aluno, além disso, este profissional também será o facilitador do processo de inclusão deste indivíduo. Quanto à família além de aprender a lidar com o comportamento do filho que muitas vezes oscila, também estará em busca de profissionais que possam estimulá-lo nas áreas onde apresenta defasagens.

## O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cunha, (2012, p. 118) pergunta:

Como o professor poderá conduzir o processo de aprendizagem? A sua fala precisa ser serena, explícita e sem pressa. A voz é o convite do docente, é a identificação do objeto, é o exercício de comunicação oral. Ele está propondo, nomeando e dando sentido ao trabalho em sala. Por isso, deve ser objetiva e funcional (CUNHA, 2012, p. 118).

Nem sempre o aluno saberá o que fazer se o professor usar a palavra “Não”. O melhor será dar-lhe um objetivo, dizer-lhe o que poderá fazer; dar-lhe alternativas de escolha. Não há alunos iguais com autismo, o que funciona para um poderá não funcionar para outro.

O professor ao conduzir a aprendizagem do aluno precisa ser delicado, observador, paciente, mediador, sensível, direto, ciente que nos primeiros momentos não será fácil esta comunicação é que o aluno poderá não aceitar alguma restrição dada pelo docente. Então, o professor tem que estar preparado para usar novas práticas pedagógicas e estratégias, mostrando para ele maneiras

necessárias de resolver problemas, sem que o mesmo tenha reações intempestivas ao conduzir o trabalho.

Nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a formar. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para o seu mundo (ANTUNES, 1998, p.17).

Cunha, (2012, p.30) ressalta “Haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”. O trabalho do professor, da equipe pedagógica e da família, sempre será de muitas lutas, e opiniões diversas, mas sempre haverá progresso de todas as maneiras consideradas importantes quando se percebe a evolução intelectual do aluno.

Quanto às famílias, geralmente as escolas e a família de alunos com autismo trabalham juntas para que haja sucesso no desenvolvimento do aluno. Dentro desse processo de ensino aprendizagem do aluno autista é necessário que haja uma integração da família com a escola.

A parceria da família é essencial para que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo da criança venham acontecer da forma esperada. A escola sozinha não consegue fazer com que o desenvolvimento da criança aconteça, por esse motivo há uma necessidade de consolidar esta parceria com a família no processo de escolarização da criança com autismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, se faz necessário, questionar as estratégias que o sistema de educação tem feito para incluir na realidade a criança denominada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sociedade, por meio da educação e da família. Pode-se destacar que a pesquisa realizada por meio deste artigo, tem o objetivo de explanar e buscar melhorias na realidade educacional da criança na educação infantil, na sua aprendizagem, como onde a mesma está inserida.

Apesar de a criança autista apresentar algumas dificuldades, leves, médias ou severas, para seu desenvolvimento cognitivo, comportamental, social, ao tentar interagir com a sociedade em geral, principalmente em sala de aula com crianças “ditas normais” é, preciso incluí-las dentro do contexto geral da escola respeitando as suas especificidades para que a mesma possa aprender e participar, estando incluída e não somente integrada.

De acordo com as pesquisas a criança autista não está incluída e sim integrada, pois falta a escola de um modo geral, professores, pedagogos, gestores, coordenadores, funcionários, abraçarem a causa da criança autista, assim como toda criança com alguma especificidade, dando-lhe oportunidades como um sujeito de direitos. Visto que a Constituição garante educação para todos.

Cabe à sociedade buscar junto às autoridades políticas públicas que garantam a inclusão educacional para que todos possam ter direito a um ensino de qualidade e pensarmos como a escola deverá dar início nesse processo de inclusão do aluno com necessidades especiais, para que o mesmo e a sua família, sintam-se incluído e não sendo posto de lado como um ser diferente e que atrapalha. Ele necessita manifestar um processo de não regressão à escola, mas que queira permanecer na mesma.

O autismo caracteriza-se por um comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, sem apresentar uma definição etiológica comprovada. Porém, a principal hipótese provém da área neurológica, por ser a causa mais aceita nos dias de hoje. Acredita-se que uma anormalidade no cérebro das crianças portadoras seja a razão mais provável. No entanto, as causas do autismo ainda permanecem desconhecidas.

O TEA, a partir do DSM-V (2014) passou a fazer parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e assim como outros transtornos do neurodesenvolvimento tem início no período do desenvolvimento infantil, podendo ser percebido por meio de déficits no desenvolvimento, os quais trazem prejuízos no funcionamento físico, social, emocional e intelectual. E só pode ser diagnosticado por meio de um laudo médico. Entende-se ainda que essas dificuldades no desenvolvimento vão desde limitações específicas de aprendizagem, do controle das funções executivas a prejuízos globais das habilidades sociais e inteligência.

Dentro deste contexto, a avaliação neuropsicológica serve como um subsídio próprio e específico para auxiliar esse paciente no seu desenvolvimento global, ajudando em áreas de maior vulnerabilidade, sugerindo recursos e instrumentos de apoio e estímulo.

A Avaliação Neuropsicológica tem importante contribuição para o diagnóstico correto do autismo, tendo em vista, a falta de marcadores biológicos para esse Transtorno, a avaliação conta com instrumentos diagnósticos precisos, deixando de basear-se apenas em observação de critérios diagnósticos para fechar diagnóstico, ajudando em áreas de maior vulnerabilidade, sugerindo recursos e instrumentos de apoio e estímulo.

Nota-se que entre os recursos disponíveis para avaliação neuropsicológica, ganha destaque a Escala de Avaliação de Autismo na Infância – CARS - no qual os comportamentos da criança são avaliados de acordo com as informações obtidas através de entrevistas com os pais e de observações diretas da criança, PDDBI – inventário comportamental e Bayley – teste de desenvolvimento infantil dividido em três escalas que avaliam questões motoras, mentais e comportamentais. Tendo em vista o tema ser relevante por sua importância e dificuldade diagnóstica, sugere-se a continuidade desta pesquisa ampliando este estudo, a partir de pesquisas com psicólogos que realizam avaliação neuropsicológica e/ou familiares com integrante autista.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. Avaliação Neuropsicológica de Crianças e Adolescentes com Autismo e outros transtornos Invasivos do desenvolvimento. Porto Alegre: Monografia (especialização em neuropsicologia), UFRGS, 2010.
- ANTUNES. C. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRITO, Elaine Rodrigues. A inclusão do autista a partir da educação infantil: Um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no Município de Sinop - Mato Grosso, Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 82-91, jun./jul. 2015.
- CAVACO, N.A. Autismo: Uma perspectiva neuropsicológica. Rev. Omnia, v. 3, p. 21-31, 2015. Disponível em: Acessado em: 28 de Set. 2016.
- COSTA, D.I.; AZAMBUJA, L.S.; PORTUGUEZ, M.W. COSTA, J.D. Avaliação neuropsicológica da criança e áreas de intervenção. J. Pediatr., v. 80, n. 2, 152, 2004.
- CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- CZERMAINSKI, F.R. Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas no Transtorno do Espectro do Autismo. Porto Alegre: Dissertação de mestrado, UFRGS, 2012. Disponível em: . Acesso em: 28 Set 2016.
- DEMO, P. Pesquisa: Princípios científicos e educativos. 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- GARCIA, P.M.; MOSQUERA, F. F. Causas neurológicas do autismo. Rev. O Mosaico. v. 5. P. 106-10. 2011.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo Atlas, 2002.
- LAMEIRA, A.P; GAWRYSZEWSKI, L.G.; PEREIRA, A. Neurônios Espelho. Psicologia USP. v. 17, n. 4,p. 123 – 133. 2006.
- LEE, C. The Growth and Development of Children. Londres: Longman, 1977.
- KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed; 2014. 5 ed. p. 31-3.
- MORTON, JB. University of Western Ontario, Canadá: 2013-2015. CEECD/ SKC ECD | Funções Executivas- Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. 2016.
- MUSZKAT M, Araripe BL, Andrade NC et al. Neuropsicologia do autismo. In: Neuropsicologia teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- PEREIRA, A.; RIESGO, R.S.; WAGNER, M.B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. J. Pediatr.v. 84, n. 6, p. 487-495, 2008.
- RODRIGUES, I.J. ASSUMPÇÃO F.B.J. Habilidades viso-perceptuais e motoras na síndrome de Asperger. Temas psicológicos, v. 19, n. 2, p. 361-378, 2011.
- SILVA, M; MULICK, J.A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicol. Cienc. prof. v. 29, n. 1, p.116-121, 2009.
- ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. Rev Bras Psiquiatr. v.28 (Supl I). S21-8. 2006.



## MARIA DO SOCORRO VIDAL DA SILVA

Graduação em Pedagogia, Pela Faculdades UNISANTANA (2012). Professora de Educação Infantil na CEI Madre Paulina.



## EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DO SETOR PRIVADO

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é mostrar os indicativos do Banco Mundial relativos à participação do setor privado na oferta da Educação Infantil no Brasil, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Uma pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa. O principal documento de análise é o do Banco Mundial intitulado “Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil”, de 2011. Concluímos que as parcerias público-privadas, uma das formas de privatização, visam ao atendimento da demanda por vagas na Educação Infantil, particularmente para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Esse processo tem se consolidado a partir de convênios com as Organizações Sociais, dentre elas, as Instituições Filantrópicas, as ONGs e os Institutos, com repasse de recursos públicos pelo Estado.

**Palavras-chave:** Banco Mundial; Política educacional brasileira; Privatização da educação

## INTRODUÇÃO

**N**a introdução, deve-se apresentar a contextualização, o tema do artigo, O debate sobre as políticas educacionais públicas é uma problemática para compreensão da educação nacional, pois trata dos indicativos de privatização da oferta da educação pública por meio das parcerias público-privadas. A privatização é utilizada para designar os processos de ‘mercantilização, parceria público privada, comoditização, porque este termo abarca de forma mais precisa o que vem ocorrendo na área da educação.

O Banco Mundial (BM), órgão supranacional, é uma das entidades que dissemina os indicativos de privatização, sistematizados, por exemplo, no documento “Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil”, publicado em 2011

Estudiosos e pesquisadores de políticas de desenvolvimento da primeira infância do BM, foi traduzido e editado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), em 2011, sendo amplamente divulgado no Brasil como um instrumento a ser considerado por gestores da área da educação pública, anunciando apresentar alternativas eficazes para atender à demanda de vagas na Educação Infantil.

Para a abordagem qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica, analisada a produção material da realidade, considerando as relações históricas, ou seja, a apreensão das relações entre o econômico, o político, o ideológico e o educacional.

O texto apresenta-se da seguinte forma: no primeiro subtítulo, abordamos as políticas educacionais no contexto do Estado capitalista, com ênfase para a demanda por Educação Infantil no Brasil; no segundo subtítulo, analisamos quais são os indicativos do documento do BM (2011) para a privatização da Educação Infantil no Brasil. Por fim, nas considerações finais reiteramos algumas reflexões pertinentes sobre o processo de privatização da Educação Infantil no Brasil.

## REFORMAS CAPITALISTAS E O ATENDIMENTO À DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL

A configuração das políticas educacionais públicas, no processo de reestruturação do capitalismo mundial, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, período em que há um movimento de destituição de direitos sociais conquistados no pós-Segunda Guerra Mundial, ocorreu no contexto de manifestação de um capitalismo dominado pelas finanças. Todavia, para Chesnais (2001), os trabalhadores são diminuídos a átomos fragmentados, perdendo o espaço que haviam conquistado por suas próprias lutas ou pelo efeito objetivo da organização produtiva “fordista” e abandono das políticas keynesianas.

O neoliberalismo, foi anunciado como “[...] antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo que havia muito se achava oculto sob as asas da política pública” (HARVEY, 2013, p. 29). O neoliberalismo é, então, uma teoria das práticas político-econômicas que, a partir da premissa do bem-estar da população, enalteceu as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura sólida quanto aos direitos de propriedade (HARVEY, 2013).

Harvey (2013) explica que os apoiadores da proposta neoliberal ocupam, na atualidade, posições de considerável influência no campo da educação, além dos meios de comunicação, conselhos de administração de corporações e instituições financeiras e de instituições-chave no comando do Estado. Para além disso, estão em cargos do alto escalão das instituições internacionais, como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

As reformas realizadas no Brasil, a partir de 1990, evidenciaram, em parte, determinada subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento, às mudanças econômicas e à concorrência internacional, conforme preconizaram os organismos internacionais. Nesse caso, o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) constituiu um dos pilares para realização da reforma do Estado e, consequentemente, da Educação, por meio da reconfiguração das relações entre Estado e sociedade civil, consolidando o processo de privatização a partir das parcerias público-privadas.

O Estado, respalda as iniciativas privadas de prestação de serviços sociais, possibilitando a atuação do empresariado na oferta da educação, sobretudo da Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos de idade, por meio da atuação das Fundações, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Institutos.

Um dos componentes básicos da reforma do Estado compreenderia os processos de privatização, de publicização e de terceirização. Assim, o Estado fragmenta o atendimento das políticas públicas de caráter universal em ações focalizadas (FRIGOTTO, 2011).

As reformas neoliberais implementadas no Brasil desde 1990 visam redirecionar a política brasileira induzindo profundas mudanças sociais em diversos setores, principalmente nas políticas sociais (NOMA, 2017). A Constituição Federal de 1988 preceituou, ao mesmo tempo, princípios de gestão democrática e interesses relacionados à educação privada. Ocorreram mudanças de ordem prática em relação à flexibilização, à descentralização e à competitividade. A defesa das parcerias entre o setor público e o privado, relacionada aos argumentos que indicam a eficiência e a eficácia na pro-

moção do direito à educação indica, em última instância, a gradativa desresponsabilização do Estado, particularmente para a faixa etária de 0 à 3 anos idade que, está fora dos limites da obrigatoriedade da matrícula, embora seja direito de todos e dever do Estado.

Essas ações justificam-se, pois, na concepção neoliberal o capitalismo não está em crise, mas, sim, o Estado. A resposta, a partir dos ajustes necessários para enfrentar a suposta crise do Estado reorganiza, sobretudo, os direitos sociais e as formas de acessá-los. Desse modo, atende-se a duas exigências gerais e complementares do neoliberalismo que significa

[...] privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, 'desregulamentar', ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer (MORAES, 2001, p. 18). Sendo assim, constroem-se o que Moraes (2001) chama de os três lemas das políticas públicas na era dos ajustes: focalizar, descentralizar e privatizar. Desse modo, [...] isto pode ser feito, basicamente, por duas vias. A primeira é transferir ao setor privado a propriedade dos entes estatais (inclusive os entes provedores de políticas sociais, tais como saúde, educação, moradia, assistência social, etc.). A segunda via é transferir ao setor privado a operação e/ou gestão dos serviços (o que traz à baila a velha diferenciação, da teoria das finanças públicas, sobre provisão e produção dos serviços públicos) (MORAES, 2001, p. 77).

Esta transferência inclui a entrega

de competências ao setor privado ou ao terceiro setor. Para a educação, essas mudanças apontam para o fim da educação pública, no sentido de ampliar a universalidade, a gratuidade e a responsabilidade do Estado.

A Educação Infantil no Brasil – que corresponde à creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade – só passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, ainda de caráter não obrigatório, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Apesar de ser anunciada como primeira etapa da Educação Básica, somente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 é que se alterou a Constituição Federal de 1988, anunciando a Educação Básica obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos dos 4 aos 17 anos de idade, ratificada pela Lei nº 12.796/2013. Com a promulgação da Lei nº 12.796/2013 determinou-se a obrigatoriedade da matrícula na Pré-escola a partir dos 4 anos de idade e, ao mesmo tempo, significou a restrição quanto ao caráter obrigatório da matrícula na Creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade.

É necessário reconhecer que a obrigatoriedade da matrícula significou um importante avanço, principalmente para uma população que não tinha acesso à educação pública. O desafio do acesso pode ser constatado para as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade. No PNE (2014-2024) apresenta-se o objetivo de ampliar o percentual para, ao menos, 50% até 2024, mas que está distante de ser atingido. Em 2018 o percentual de crianças que frequentava a creche atingiu 35,7%, o qual representou aproximadamente 3,8 milhões de crianças. Isso significa que para a meta ser alcançada

seria necessário incluir aproximadamente 1,5 milhão de crianças, considerando a população existente na coorte de 2018, que era de aproximadamente 10,5 milhões de crianças, conforme projeção do INEP (2020).

A creche, por não ser uma etapa de matrícula obrigatória, tem sido secundarizada no sentido de atendimento à demanda por parte dos municípios. A efetivação de parcerias, com instituições filantrópicas, fundações e a compra de vagas em instituições privadas, denominada em muitos municípios de bolsa-creche, configura-se como uma das formas de privatização desta etapa da Educação Infantil.

No relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2020 (INEP, 2020) identifica-se uma comparação do crescimento do acesso à creche entre as crianças pertencentes ao grupo dos 25% mais pobres e dos 25% mais ricos que foi, respectivamente, de 10,4% e de 17,4%. O objetivo de acesso na creche entre os mais ricos e os mais pobres seja inferior a 10% ao final de sua vigência.

Apesar do relativo crescimento do acesso à Educação Infantil, a desigualdade também aumentou, denotando as dificuldades de atendimento educativo aos mais pobres, particularmente para as crianças de até 3 anos de idade, que não estão nos limites da obrigatoriedade da matrícula. Isso ocorre devido à não disponibilização de vagas em instituições públicas denunciando, assim, a necessidade de políticas educacionais efetivas ao atendimento deste percentual da população, sobretudo para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade sem, contudo, negligenciar as demais etapas e modalidades da Educação.

## INDICATIVOS DO BM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA A EDUCAÇÃO FORMAL

No Brasil, o processo de reforma do Estado vem consolidando a privatização no âmbito da Educação por meio das parcerias público-privadas, que reconfiguram as relações entre Estado e sociedade civil. Nesse processo, que é resultado da composição do público não-estatal ou terceiro setor e dos preceitos da terceira via. Com a participação do terceiro setor ocorre a exclusão dos setores tradicionais de Estado e do mercado e, ainda, se diferencia dos segmentos tradicionais filantrópicos e confessionais, mesmo que esses possam fazer parte dele.

Na Educação Infantil, o processo de privatização ocorre, principalmente, por meio das parcerias público-privadas, visando, supostamente, a resolução de falta de vagas, conforme indicativos constatados no documento “Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil” (2011), do Banco Mundial.

Na apresentação do documento, informa que o estudo teria especial relevância não só por apresentar dados e informações importantes, mas por ter a coragem de se posicionar diante das constatações pertinentes à Educação Infantil e apontar quais seriam, na visão dos analistas, as ações mais adequadas para que o Brasil possa cumprir a meta estabelecida de universalizar a pré-escola até 2016.

Para que possamos estabelecer a relação entre o que preconiza o documento do BM e o que tem sido engendrando no Brasil com as políticas de Educação Infantil, por meio de fundações como a FMCSV. O documento analisado

anuncia indicativos centrais para refletir sobre as parcerias que podem ser realizadas e que podem angariar recursos. É possível observar três elementos essenciais:

1) A construção de um discurso que propõe ações, que evidencia o desenvolvimento infantil relativo à primeira infância, não está atrelado, especificamente, à Educação Infantil. À vista disso, por tratar-se de uma etapa educacional que atende a faixa etária de 0 a 3 anos de idade, os estabelecimentos educativos denominados creches seriam dispensáveis e poderiam ser realizados de outras formas;

2) Quando propõe a melhoria e a inovação dos serviços de atendimento à infância, conforme enuncia, faz as proposições necessárias para a construção de outras formas de atendimento e, ademais, a inserção dos parceiros do Estado; conforme apresentamos, traz as possibilidades de parcerias público-privadas para o atendimento à primeira infância.

3) Ao evidenciar os mais carentes, reforça a focalização, ou seja, os sujeitos que devem ser atendidos pelo Estado são aqueles que comprovarem carência econômica extrema, evidenciando que o atendimento aos demais não é prioridade para o Estado.

Rosemberg (2002) ressalta os motivos da utilização do enunciado “desenvolvimento da primeira infância”, que aparece nos documentos produzidos pelo BM. De acordo com a autora, a expressão tanto pode significar uma ampliação do enfoque que envolveria saúde, nutrição, além de educação, como também pode demarcar a priorização de modelos “não formais” de atendimento à criança, compreensão que evidenciamos como o objetivo demarcado no documento aqui analisado.

O documento sugere que apesar dos recursos do Fundeb serem iguais para espaços públicos e conveniados, os municípios teriam autonomia “[...] para compensar espaços conveniados em níveis mais altos ou mais baixos, proporcionando a liberdade para criar incentivos para a provisão privada para populações de difícil alcance [...]” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 9).

Para além do arranjo das instituições conveniadas que sugere-se que seja mais explorado, indicando que haja maior repasse de recursos indo além do Fundeb, também demarca-se que “Muitas empresas têm um braço filantrópico que pode contribuir para o desenvolvimento da primeira infância, e várias corporações em todo o Brasil estão fazendo exatamente isso” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 9).

De acordo com o documento em análise, estudos teriam demonstrado que creches e pré-escolas conveniadas têm infraestrutura de maior qualidade se comparadas às escolas públicas. Desse modo, “Se parcerias público-privadas podem prestar cuidados de qualidade superior e educação a um custo igual ou inferior, então os municípios poderiam considerar a expansão do uso desta modalidade” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 55). O documento também aponta que o Brasil obteve avanços significativos no atendimento à criança, em relação à expansão de vagas, à infraestrutura, à formação dos professores, na diminuição do número de crianças por turma, entre outros. Entretanto, haveria ainda um número elevado de crianças que não estariam na pré-escola e a maioria não teria frequentado creches e, dentre estas, as mais pobres são as que mais se beneficiariam da Educação Infantil e dos ganhos de uma renda adicional dos pais, mas apenas uma em cada nove dessas crianças teriam conseguido vaga em creche.



A partir deste raciocínio, recomendam que intervenções no desenvolvimento da primeira infância seriam essenciais para aumentar a produtividade do Brasil como um todo, tal como para proporcionar oportunidades iguais a toda a população. As creches e as pré-escolas ofereceriam oportunidades para a estimulação cognitiva e não cognitiva e, para o desenvolvimento infantil.

O documento apresenta um exemplo referente ao município do Rio de Janeiro que, para prover vagas em creches para a metade mais pobre da população, seria necessária uma expansão de 90% das instituições. No entanto, entre as demandas de vagas existentes, o documento afirma que existem crianças que não são pobres, cujas famílias poderiam arcar com o pagamento da creche. Sendo assim, caso tais vagas públicas fossem dirigidas somente aos mais pobres, o Rio de Janeiro só precisaria expandir o número em 69%.

Apreendemos desses indicativos, conforme propôs Rosemberg (2002), que as políticas de Educação Infantil no Brasil, assim como em outros países capitalistas e subdesenvolvidos, vêm sendo construídas com fortes influências de determinações dos chamados modelos “não formais” de baixo investimento público. Constatamos isto ao apresentarem as creches familiares e as demais formas para o atendimento à criança que, apesar de evidenciarem um retrocesso histórico ao identificarmos aspectos assistencialistas na história da Educação Infantil no Brasil, são apresentados como exemplos de experiências que podem nos inspirar para resolver o problema do acesso à Educação Infantil, particularmente para a creche.

Entendemos nestas indicações para promover o desenvolvimento da infância a fragilidade da Política de Educação Infantil. Afinal, no limite, a proposição

está centralizada na oferta de um serviço de baixo custo e desenvolvido esporadicamente por pessoas sem formação na área educacional que, fariam um trabalho adjetivado de educativo.

Quem desempenharia a coordenação dos programas citados seriam, invariavelmente, institutos, fundações, ONGs vinculadas ao terceiro setor, supondo que a prestação deste serviço custaria mais barato para o Estado.

Como a creche não é um segmento de matrícula obrigatória no Brasil, estabelece-se um impasse entre quantidade e qualidade, como se um aspecto atendido excluísse o outro. A opção recomendada pelo documento é a de que se prime pela qualidade da oferta, mesmo que se restrinja o atendimento. Quando tratamos da necessidade de expansão das vagas em creches e em pré-escolas tratamos, sim, de quantidade e, ao buscarmos a ampliação quantitativa, apreendemos que deva acompanhar a qualidade, não são aspectos que se excluem, mas que se complementam. Por fim, haveria, conforme aponta o documento do BM, áreas inovadoras com potencial para melhorar o desenvolvimento da primeira infância no Brasil a serem exploradas: colaboração intersetorial, o melhor aproveitamento dos recursos do setor privado como forma de promover a expansão, a qualidade e a inovação na Educação Infantil, e garantia de oportunidades para crianças em municípios com menos disposição política para oferecer esses serviços.

A intersetorialidade exigiria uma coordenação eficaz tanto nacional quanto local, ou seja, centralização das decisões ao modo neoliberal que, necessariamente, realizar-se-ia além dos padrões das secretarias de saúde e educação. A exemplo de tal argumentação do documento do BM, destacamos que o Programa Criança Feliz, do ano de 2016, proposto pelo Governo de Michel Temer, não

está sob a coordenação do Ministério da Educação e nem mesmo da Saúde – visto que propõe ações que englobariam tais ministérios –, mas encontra-se sob o comando do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e, em nível municipal, ainda não há clareza de quais órgãos coordenarão o programa.

Em relação ao indicativo das parcerias, tendências da privatização, entre áreas inovadoras a serem exploradas pelo Brasil, demarca-se que poderiam oferecer recursos significativos para expandir os serviços de desenvolvimento na primeira infância, além de melhorar a sua qualidade e inovar para atingir as populações mais carentes.

Os municípios devem envolver o setor privado, a fim de adotar novas práticas que incrementem a qualidade dos serviços e também para poder explorar a possibilidade de contratação dos fornecedores do setor privado para atingir as populações mais necessitadas por meio de mecanismos inovadores. (EVANS; KOSEC, 2011, p. 74).

Assim, concebermos que a crítica não seria interposta apenas por se tratarem de programas informais, nem mesmo pela economia financeira que faria; contudo, ressaltamos o fato de que configuram-se como programas incompletos, emergenciais, que se estendem ao longo do tempo, constantemente resultando em atendimento de pouca efetividade e de demasiada instabilidade (ROSEMBERG, 2002).

É neste espaço de retrocesso temerário que não se prioriza a formação específica e por meio de visitas esporádicas, a orientar os pais para o atendimento educacional da criança. A exemplo, tem-se a proposta de campanha feita por João Dória, do PSDB, quando candidato à prefeitura da São Paulo, em 2016, acerca da instalação de creches nos metrô

de São Paulo. Em seguida, sobre a instalação das creches nos metrô não houve mais notícias, todavia, João Dória, já eleito prefeito, apresentou no dia 28 de março de 2017 a proposta de coparticipação da sociedade na educação, neste caso referente à Educação Infantil, identificada com expoentes do setor bancário, tais como o Banco Bradesco, o Itaú e o Santander. Sendo assim, é a partir destas propostas que evidenciamos as intencionalidades de diminuir gastos com as políticas sociais por meio das “parcerias” com os setores privados.

Esta recomendação aponta para o que destaca Arelaro (2008), ao observar que como os custos das creches diretas são, efetivamente, mais altos que os das privadas, filantrópicas e comunitárias, ao considerar que o trabalho nas primeiras será realizado com exigência de “profissionais do magistério, a manutenção dos estabelecimentos e, ainda, a implementação dos projetos pedagógicos, é de supor que a busca pela manutenção e expansão das parcerias firmadas com o setor privado sejam consolidadas”. O discurso do economista chefe do Instituto Ayrton Senna, parceiro da FMCSV, Ricardo Paes de Barros, em entrevista concedida à Revista Época em agosto de 2015, intitulada de “A crise da educação é mais grave do que a da pobreza – diz que o Plano Nacional de Educação é pouco ambicioso e critica o preconceito do governo contra o setor privado”, afirma que a “A creche não é a solução para todas as crianças. Mães e pais, em suas casas, com suporte do Estado, com atendimento médico, podem promover o desenvolvimento fantástico da criança”.

Aferimos que Ricardo Paes de Barros e o documento do BM secundarizam, com propósitos evidentes, que o trabalho educativo desenvolvido nas creches e pré-escolas visa o desenvolvimento da criança por meio do ensino. Logo, igual-

mente secundarizam a compreensão de que, para a realização deste trabalho, existem conhecimentos que precisam ser apreendidos e mobilizados para o atendimento educacional dispensado à criança, assim como são necessários materiais pedagógicos, estruturas físicas, prédios escolares adequados, dentre outros.

Ricardo Paes de Barros enuncia a seletividade no acesso à creche, no que se refere à focalização; assim, a creche seria “uma resposta para as crianças pequenas de mães pobres que trabalham” (OSHIMA; EVELIN, 2015, s /p). No entanto, a educação é direito público subjetivo, portanto, a vaga em creches é direito da criança, indiferente da condição social da família. Neste aspecto salientamos o que dispõe a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que prevê a educação como direito de todos e dever do Estado, também a LDB nº 9.394/1996, no Art. 4º, inciso X, que anuncia a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil mais próxima da a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade. Este direito da criança é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990 e no Marco Legal da Primeira Infância, lei nº 13.257 de 2016, que prevê a Educação Infantil como uma das áreas prioritárias para a infância.

O que se propõe a partir das argumentações de Ricardo Paes de Barros (OSHIMA; EVELIN, 2015), também contemplada em similaridade no documento do BM, é uma espécie de socorro àqueles que estão em situação de miséria absoluta, uma vez que se tornem incômodos ao Estado. Ainda, Ricardo Paes de Barros apresenta como exemplo a ideia de testar o modelo de *charters schools* no Brasil, que se caracterizam como escolas privadas financiadas pelo governo e gratuitas à população. Esse discurso evi-

dencia a busca pela privatização das políticas sociais, com ênfases à educação e, ainda, promove a desqualificação das escolas ao anunciar que o Estado estaria “se livrando” das escolas públicas, conotação pejorativa ao sistema educacional público, implícito em seu discurso. Portanto, salientamos que o economista se orienta pela mesma lógica dos indicadores presentes no documento do BM de 2011, no que tange à opção entre expansão quantitativa e qualitativa no atendimento da Educação Infantil para o segmento creche.

A qualidade da educação é um conceito complexo que, na área educacional, é uma construção histórica que assume diferentes significados em diferentes tempos e espaços, relacionados às forças sociais em disputa. Informamos que não se trata de defender a obrigatoriedade da creche, mas compreendemos que na sociedade organizada sob a égide do capitalismo, em que existem famílias que não têm a oportunidade de ficar com os filhos pela própria necessidade de sobrevivência, é necessário que o direito social à creche seja garantido em espaços educativos.

Desse modo, entendemos que a partir do documento estudado e relativamente às enunciações de Ricardo Paes de Barros (OSHIMA; EVELIN, 2015), considerando os institutos, as fundações, as ONGs, está se consolidando a definição das políticas educacionais brasileiras, sobretudo, aquelas demandadas à Educação Infantil e à reconfiguração do papel do Estado como regulador, fiscalizador e financiador por meio das parcerias público-privadas, justificando o processo de privatização que está dissimulado pelo argumento de que o atendimento da demanda de vagas, em especial para as crianças de 0 a 3 anos, responde ao compromisso assumido pelo Movimento Todos pela Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização social em que se inserem as políticas educacionais contemporâneas, especificamente direcionadas à Educação Infantil, nosso objetivo nesse artigo foi apreender os indicativos do Banco Mundial relativos à participação do setor privado na oferta da Educação Infantil no Brasil, particularmente para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Concluimos que as orientações do BM, em acordo com organização social capitalista em sua fase neoliberal, procuram atender a duas finalidades: promover as parceiras público-privadas na oferta da Educação Infantil e engendrar outras formas de atendimento àqueles que não conseguirem vagas, remetendo-se, inclusive, a ideia de que esta etapa da educação, sobretudo na faixa etária de 0 a 3 anos, pode ser substituída por outras formas de atendimento que se desvinculam da educação formal.

Apreendemos, a partir do apresentado, que a situação do segmento creche, ao tratar-se da disponibilização de vagas em estabelecimentos públicos, intensifica-se ainda mais a partir da obrigatoriedade do atendimento à pré-escola, tendo em vista que os municípios se viram forçados a abrir vagas para este atendimento.

Como justificativas para a não disponibilização da Educação Infantil para o segmento creche usa-se, justamente, o argumento que deveria servir de motivação à ampliação da oferta de vagas: a demanda elevada existente no país. Neste sentido, indica-se a extinção da etapa creche – com a configuração atual, a qual procuramos aperfeiçoar – e sua substituição por formas alternativas, barateadas e precarizadas quanto ao atendimento que, inevitavelmente, serve e servirá aos filhos da classe trabalhadora, ou seja, a precarização educacional para a infância tem destinatário: os pobres. Se existe a demanda, isto é motivo suficiente para que se estabeleçam políticas específicas para sua ampliação da oferta qualitativa da Educação Infantil, sendo necessário investir em um trabalho educativo sistemático e intencional de professores, com formação específica, fundamentados em pesquisas, estudos, teorizações sérias e comprometidas como uma aprendizagem para o desenvolvimento pleno.

Sendo assim, constatamos que os enunciados produzidos fortalecem o denominado terceiro setor, e, ainda, para o desmonte da Educação Infantil na forma como foi reivindicada e é buscada pelos educadores.

Outra justificativa para a precarização da Educação Infantil no segmento creche relaciona-se ao fato apresentando no documento e nos discursos de estudiosos ligados às fundações, como Ricardo Paes de Barros, de que a Educação Infantil neste segmento não tem sido implementada com qualidade, o argumento de que a inexistência da qualidade demarcaria a não necessidade de sua ampliação quantitativa ou, ainda, sua oferta por meio de formas de privatização tal como as parcerias que se mostrariam qualitativamente melhores.

Um dos elementos centrais para que se possa melhorar a qualidade da educação oferecida é a necessidade de que as demandas sejam atendidas quantitativamente para que se busque a qualidade, ou seja, somente a partir do atendimento da demanda, da abertura de vagas, é que podemos trabalhar na expansão qualitativa. Portanto, são necessários enfrentamentos a tais discursos, posicionamentos e implementações políticas, tendo a educação pública como espaço de luta. É na reprodução da vida social em que estão as oportunidades de contra hegemonia, de enfrentamentos no interior da sociedade civil, composta por duas classes sociais antagônicas com interesses divergentes e inconciliáveis.

Por fim, o que precisamos é criar mecanismos de resistência e luta para que o poder público ofereça a possibilidade de que as crianças acessem a Educação Infantil, ratificando o direito social da criança de aprender e de se desenvolver em creches. E, tal aprendizagem e desenvolvimento, tratando-se dos filhos da classe trabalhadora, não ocorrem em outro lugar que não nas escolas, que são, por excelência, o lugar de apropriação do saber efetivado com intencionalidade, com planejamento, o que somente ocorrerá com os professores que são formados para isso.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 8-28. 2018

ARELARO, L. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO T.; PERONI, V. (Org.), *Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate*. Xamã, 2008, p. 53-66.

BALL, S. J. *Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. (J. Bridon, Trad.) Editora UEPG. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Assembleia Nacional Constituinte. 1988. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59/2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Presidência da República. 2009. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm).

BRASIL. Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. 2013. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. 2014. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) BRASIL. Lei nº 13.257/2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Presidência da República. 2016. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm)

BRASIL. Lei nº 13.306/2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Presidência da República. 2016. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm)

CHESNAIS, F. *Mundialização: o capital financeiro no comando*. Blog Marxismo21. (R. Braga Trad.). 2001.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, M. J. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Cortez. 1996.

COSSETIN, M. *As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil*. 2017. 337 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceito e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, v. 33, p. 531-541. 2007.

EVANS, D. K.; KOSEC, K. Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. São Paulo: Editor: Ex-Libris Comunicação Integrada, Tradução para o português: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 2011.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, p. 235-254. 2011.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, p. 37-69. 1998.

GOHN, M. da G. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. Meta: Avaliação, v. 5, n. 14, p. 238-253. 2013.

GUERRA, D. Contenção e liberação na política educacional brasileira: tendências predominantes na política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2006 – 2016). 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. Edições Loyola. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. 2020. [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pme\\_relatorio\\_3\\_ciclo\\_monitoramento\\_metas\\_pne\\_2020.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pme_relatorio_3_ciclo_monitoramento_metas_pne_2020.pdf)

MORAES, R. C. Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai? Editora Senac. 2001.

NOMA, A. K. O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). Políticas públicas e educação na contemporaneidade. Eduem. 2017. p. 94-124.

OSHIMA, F. Y.; EVELIN. (2015). A crise da educação é mais grave do que a da pobreza – Ricardo Paes de Barros. Revista Época. <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/08/ricardo-paes-debarros-crise-da-educacao-e-mais-grave-do-que-da-pobreza.html>

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-Posições, v. 23, n. 2, p. 19-31. 2012.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 121, p. 1133-1156. 2012.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63. 2002.

SOARES, M. C. S. A importância dos bancos multilaterais na conjuntura atual. Anais. Do Seminário “Banco Mundial e BID no Brasil: perspectivas de ação para a sociedade civil”. Brasília, DF. 1998.

THORSTENSEN, V. A OMC - Organização Mundial do Comércio e as negociações sobre comércio, meio ambiente e padrões sociais. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 41, n. 2, p. 29-58. 1998.

ZANARDINI, I. M. S. A Reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da PósModernidade. Revista Perspectiva, v. 25, p. 245-270. 2007.



## MARIANA ROSA VIEIRA MARTINS BARSCEVICIUS

Graduada em Pedagogia, Universidade Metodista de São Paulo, 2011; Pós-Graduação: Autismo, Prefeitura de São Paulo; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 2012, EMEI Evaristo da Veiga.





## INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS DESAFIOS

**RESUMO:** O espectro do autismo é caracterizado por déficits desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento, aspectos relacionados à etiologia, possibilidades terapêuticas e inclusão nas escolas usuais não são conclusivos, pois destacam a importância de estudos nesta área. O presente estudo tem como objetivo analisar as interações sociais de crianças com espectro autista no contexto de escolas normais, tendo em conta a mediação docente. Quarenta e duas crianças participaram deste estudo. Quatro delas eram crianças com diagnóstico de autismo. Três a cinco anos e quatro eram professores de duas escolas particulares regulares. Os resultados demonstraram que a mediação docente se caracterizou pelo uso de linguagem instrucional e apoio físico. A participação interativa de crianças no espectro do autismo foi caracterizada por um comportamento mais humano, iniciativa orientada para a ação reação adequada e sorriso. Nesse sentido, compreender como as crianças autistas interagem com pessoas e objetos no ambiente escolar e como são realizadas as mediações pelos professores neste momento são aspectos de grande importância para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que favoreçam a interação e o processo social.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Autismo; Inclusão Escolar; Interação Social.

## INTRODUÇÃO

O autismo infantil consiste em um transtorno do desenvolvimento de etiologias múltiplas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características são muito abrangentes, afetando os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Atualmente, utiliza-se o termo “espectro autista” tendo em vista as particularidades referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao heterogêneo de habilidades e prejuízos (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

Embora as crianças com espectro autista apresentam dificuldades em comportamentos que regulam a interação social e a comunicação, podendo ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer relações apresentando diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional (GÓMEZ; TORRES; ARES, 2009; NOGUEIRA, 2009), concorda-se com autores como Garton (1992), Seidl-de-Moura (2009) e Salomão (2012), que consideram em suas pesquisas a importância da interação social para o desenvolvimento humano e o conceito de bidirecionalidade caracterizado pela ênfase na reciprocidade e na adaptação mútua entre os parceiros levando em conta suas características individuais.

Tendo em vista o termo espectro autista, que compreende diferentes graus de comprometimento, cita-se Höher Camargo e Bosa (2009), ao afirmar que a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas.

Concorda-se com autores como Nogueira (2009) e Orrú (2007) quando destacam, em seus estudos, as potencialidades dessas crianças, apesar de considerarem as dificuldades centrais do espectro autista. Considerando a influência de autores como Vygotsky (2007) e Tomasello (2003) e dos estudos na perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, Salomão (2012) destaca que a relevância dos aspectos sociais da interação para o processo de aquisição da linguagem é indiscutível, tendo em vista que o desenvolvimento da comunicação é fundamentalmente interacional, sendo de grande importância os comportamentos verbais e gestuais.

A partir da perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, Garton (1992) pontua a importância do ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas, ressaltando o suporte do adulto, uma vez que, sensível às necessidades conversacionais da criança, é capaz de adequar suas contribuições às capacidades dessa última, ou seja, o adulto adapta seu comportamento comunicativo para obter respostas das crianças.

Nesta mesma linha de pesquisa, são estudados aspectos facilitadores da fala dirigida à criança, os estilos de fala materna (diretivos, informações e feedbacks, por exemplo), os quais podem expressar uma ampla variedade de intenções comunicativas e funções nas trocas linguísticas.

Diferentes autores estudaram esses estilos linguísticos e eles foram conceituados neste trabalho por Salomão (2012), Fonsêca e Salomão (2006), Borges e Salomão (2003) e Braz e Salomão (2002). Autores como Silva e Mulick (2009) investigam a importância do diagnóstico precoce, considerando que a idade em que a criança começa a receber intervenções adequadas é um dos fatores mais importantes para melhor prever o desenvolvimento de uma criança. No que diz respeito ao tratamento dessas crianças, Choto (2007) enfatiza a fusão entre terapia e educação e aponta a multidisciplinaridade como elemento necessário para alcançar melhores resultados. Além disso, o autor fala da integração dos métodos pedagógicos e psicológicos como importantes do ponto de vista do progresso da intervenção terapêutica, o que indica uma melhor socialização e desenvolvimento geral da criança.

A comunicação e o comportamento estão intimamente ligados no desenvolvimento humano desde tenra idade. Dado que as pessoas autistas apresentam deficiências nestas áreas, os profissionais que com elas trabalham devem utilizar estratégias que envolvam a aquisição de competências que são pré-requisitos para o sucesso nas outras.

As ideias do presente estudo baseiam-se na adequação de modelos de desenvolvimento para orientar a implementação de intervenções mais eficazes que possibilitem a melhoria das habilidades sociais, pois os resultados mostram uma capacidade parcial de realização social das crianças autistas. , a escola destaca-se como um espaço promotor do desenvolvimento de uma criança, e como uma oportunidade de comunicação com outras crianças e com o importante papel do professor, cuja mediação promove a aquisição de diversas competências nas crianças.

Segundo Höher Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar oferece oportunidades de contatos sociais, o que promove o desenvolvimento tanto das crianças autistas quanto de outras crianças que convivem lado a lado e aprendem com as diferenças.

Silva e Facion (2008) argumentam que outros estudantes ficam mais ricos quando têm a oportunidade de conviver com o que é diferente. Fiães e Bichara (2009) chamam de escola regular um contexto onde crianças com dificuldades encontram comportamentos mais complexos para seguir. Vygotski já confirmou em estudos sobre defectologia que é útil incluir crianças com problemas de saúde mental em grupos homogêneos, onde crianças mais capazes possam atuar como mediadoras no processo de aprendizagem (Momberger, 2007). Tais trocas estão relacionadas ao conceito de mediação, que segundo Vygotsky (2007) tem um papel central, onde as trocas da criança com outras crianças e adultos desempenham um papel importante em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Informações sobre a inclusão dessas crianças na escola, embora a literatura seja extensa, alguns autores (BOSA, 2002; HÖHER CAMARGO; BOSA, 2012; LAGO, 2007) apontam que a ênfase nos danos e limitações associados às características da síndrome torna essa prática questionável. historicamente, essas características têm sido utilizadas como um direito de não matricular essas crianças na escola.

Juntamente com os autores (BAPTISTA; BOSA, 2002; FIAES; BICHARA, 2009; HÖHER CAMARGO; BOSA, 2012; LAGO, 2007; LIRA, 200 ; ORRÚ, 2007; SERENO, 2006) partiu até de uma ideia. começa com uma prática árdua, também é alcançável é possível, considerando os benefícios da experiência escolar em termos de interação social e de desenvolvimento de habilidades cognitivas para crianças no espectro do autismo.

A interação pode afetar pessoas com diferentes espectros autistas, este trabalho se propõe a analisar nesse sentido as interações sociais entre crianças autistas em escolas regulares da cidade de João Pessoa-PB, considerando a mediação dos professores.

## **DESAFIOS EDUCACIONAIS: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO DE ALUNOS TEA**

Uma investigação realizada por Cunha (2015) apontou que a experiência da inclusão gera no professor momentos de frustração, impotência, ansiedade e sentimento de culpa, ao observar que nas avaliações não se obtêm os resultados desejados e tampouco a evolução da criança, antes disso não sabe o que fazer, como fazer, o que dizer.

Ressalta-se que o rótulo de autismo em si mesmo não define um critério de escolarização por si só, o que muitas vezes torna mais complexa sua inclusão nas práticas educativas regulares, causando maior incidência no trabalho do professor para definir orientações educacionais adequadas a cada uma pessoa com transtorno autista. Essa tarefa pode não ser fácil, mas também não é impossível; a diferença está no fato de os professores estarem comprometidos com a educação e aprendizagem dos alunos, saberão realmente o que fazer ou que atitude tomar (BANDIM, 2011).

Para Mantoan (2016), as políticas educacionais inclusivas terão melhores resultados quando os professores se tornarem profissionais mais reflexivos e críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados a investigar vários aspectos de sua prática com a ideia de aperfeiçoá-la.

Com o aumento da conscientização sobre a educação no país, as diversas necessidades e dificuldades que a população infantil tem em termos de aprendizagem vêm sendo detectadas através de avaliações realizadas pelas autoridades educacionais. Isso gera maior preocupação, pois se trata da inclusão de crianças com autismo, que devem receber

atenção para que tenham uma experiência enriquecedora em seus espaços de aprendizagem (MANTOAN, 2016).

O objetivo deste trabalho bibliográfico é analisar alguns desafios educativos para a inclusão de crianças com autismo na sala de aula regular. O trabalho parte da seguinte problemática: quais são os desafios para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar e qual o papel do professor nesse processo de inclusão?

Em primeiro lugar, se discute brevemente os principais sinais do autismo; então, a atenção educacional separada às crianças com autismo refere-se àqueles aspectos necessários para realizar um trabalho na escola que as beneficie como seres sociais.

Em seguida, será analisado um conjunto de diretrizes educacionais baseadas nas contribuições dos autores consultados. A metodologia utilizada é um levantamento bibliográfico sobre a questão da inclusão de crianças com autismo.

## **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: ALGUNS DESAFIOS EDUCATIVOS**

A teoria que descreve amplamente a forma como as crianças diagnosticadas com autismo aprendem é a teoria observacional, em que Silva (2012) aponta quatro elementos importantes para a aprendizagem observacional: prestar atenção, reter informações ou impressões, gerar comportamentos e ser motivado a repeti-los.

O único requisito para a aprendizagem pode ser que a pessoa observe outro indivíduo, ou modelo, levar a um determinado comportamento. O comportamento se desenvolve não apenas pelo que o indivíduo aprende diretamente por meio

do condicionamento operante e clássico, mas também pelo que ele aprende indiretamente por meio da observação e representação simbólica de outras pessoas e situações (SILVA, 2012).

Na opinião de Cunha (2015), a psicologia do desenvolvimento normal da criança é hoje a base mais eficaz para encontrar esses objetivos. Portanto, o estudo descritivo e explicativo de como a criança normal constrói, em interação com outras pessoas, seu conhecimento social é matéria de conhecimento obrigatório para quem tem que planejar a intervenção por meio de orientações pedagógicas de alunos com autismo.

Da mesma forma, Cunha (2015, p. 67) acrescenta que o objetivo central da intervenção no aluno com autismo é:

Melhorar o seu conhecimento social e a melhoria das habilidades de comunicação social, bem como alcançar um comportamento autorregulado adaptado ao meio ambiente. O contexto de aprendizagem mais eficaz é aquele com um grau significativo de estrutura, tanto maior quanto menor a idade ou o nível de desenvolvimento.

Nesse sentido, pode-se dizer que a intervenção deve seguir o caminho que vai de muita estruturação à desestruturação programada passo a passo, e de acordo com o nível de desenvolvimento mais próximo dos ambientes sociais naturais (SILVA, 2012).

A funcionalidade do mesmo, a espontaneidade na sua utilização, a generalização, e tudo isto num ambiente motivacional, devem ser perseguidos em qualquer aprendizagem. Por isso, para Cunha (2015), a educação do aluno com autismo exige uma dupla tarefa: a habilidade deve ser ensinada, mas também é necessário ensinar um uso adequado, funcional, espontâneo e generalizado.

O melhor sistema de aprendizagem para o aluno com autismo é o aprendido sem erro, onde com base na ajuda prestada, a criança completa com sucesso as tarefas que lhe são apresentadas. Em seguida, e pouco a pouco, é necessário alcançar o desvanecimento progressivo das ajudas para os níveis mais altos possíveis, que estarão relacionados com o nível de desenvolvimento cognitivo (BANDIM, 2011).

A intervenção educativa deve ser feita numa perspectiva inclusiva, visa aumentar a participação de todos os alunos com autismo, bem como a redução da sua exclusão na cultura, nos currículos e na vida da escola. Para isso, é necessário mudar as práticas com processos de melhoria, além de destacar a preocupação em superar barreiras de acesso e participação. Além disso, perceber a diversidade não como um problema a ser resolvido, mas como uma riqueza para apoiar a aprendizagem de todos (SILVA, 2012).

A escolarização de alunos com autismo deverá ser realizada criando contextos mais normalizados. As orientações pedagógicas são baseadas em adaptações na forma de ensinar, então, a intervenção educativa segundo Mello (2007, p. 37-38):

Baseia-se na aprendizagem sem erro e não por tentativa e erro. Implica uma avaliação cuidadosa dos requisitos e significados evolutivos dos objetivos e processos de aprendizagem que são exigidos da criança.

Produz aprendizagem e desenvolvimento em contextos tão naturais quanto possível. Valoriza muito a natureza funcional e a utilidade para o desenvolvimento posterior dos objetivos de aprendizagem.

Se concentra em objetivos positivos em vez de negativos. Tenta reduzir comportamentos disfuncionais por meio de processos de aquisição de padrões funcionais alternativos. É necessário que em todas as áreas sociais em que a criança se movimenta, exista coerência em termos de objetivos e procedimentos educativos.

Dá especial prioridade aos objetivos que se referem às competências de comunicação, numa perspectiva pragmática e funcional. Procura estimular os processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes que sejam menos restritivos possível (princípio da menor restrição ambiental).

Ao mesmo tempo, define os níveis de estrutura e previsibilidade ambiental que são essenciais para que o desenvolvimento ocorra, pois auxiliam a criança a antecipar e compreender os eventos do ambiente.

Emprega aos colegas e as figuras adultas significativas como importantes agentes de mudança de desenvolvimento, treinando-os para desempenhar um papel de co-terapeuta. Além dessas orientações pedagógicas, é importante se fazer destacar alguns estágios que os professores passam ao se depararem com alunos autistas na escola: medo, re-

jeição e desafio. Estas que serão resumidas a seguir.

**Medo:** se perguntam como podem ensiná-lo, como devem falar com a criança, o que farão se ela chorar ou ficar chateada. Sentem que é algo desconhecido, é um tema para o qual não foram formados, portanto, não têm certeza de que podem satisfazer suas necessidades (SILVA, 2012).

**Rejeição:** algumas vezes acham que essas crianças deveriam estar nas mãos de especialistas; não sabem que com seu amor, insistência e com alguns elementos simples e práticos podem alcançar imensas mudanças (SILVA, 2012).

**Desafio:** Em muitos casos, os professores expressam que desde o início assumiram que ter uma criança com autismo em sua sala de aula poderia ser um desafio, uma oportunidade de aprender e contribuir para o seu desenvolvimento (SILVA, 2012).

Em suma, é uma tarefa que exige a contribuição da criatividade por parte das pessoas envolvidas, que são flexíveis em suas ações, podendo também enriquecer seu trabalho com uma atitude positiva.

A intervenção educativa adequada é fundamental na melhoria da qualidade de vida das pessoas com autismo, como aponta Mello (2007) para quem: o controle adequado do ambiente para produzir a aprendizagem é atualmente o recurso essencial, bastando pequenos desvios no comportamento do professor para que ocorram graves perturbações na aprendizagem da criança autista.

Portanto, para aplicar com sucesso as diretrizes pedagógicas, é necessário que o professor assuma uma postura tolerante e respeitosa em relação às diferenças individuais, enxergando principalmente mais vantagens do que desvantagens na inclusão educacional de indivíduos com autismo.

Chiote (2013) concorda quando afirma que as orientações educacionais de inclusão terão melhores resultados quando os professores se tornarem profissionais mais reflexivos e críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados a investigar vários aspectos de sua prática com a ideia de aperfeiçoá-la.

Ou seja, os professores não devem ser atores passivos que executam decisões tomadas por outros, mas devem ser consultados sobre sua participação voluntária em cada experiência particular em sua sala de aula, para evitar ignorar suas possíveis interpretações sobre a abordagem dada ao problema; desde aceitar ou rejeitar as regras, participar como membro de uma equipe de especialistas até evitar totalmente o compromisso.

Uma parte importante da vida das crianças tem lugar na escola, pelo que, para favorecer a evolução pessoal e social dos alunos com autismo, é necessário que a intervenção psico-educativa ofereça respostas às necessidades individuais, através do apoio necessário na formação acadêmica e também promovendo a sua inclusão na sala de aula. Isso requer não só a adaptação do currículo, mas também a avaliação e adaptação do contexto, onde se busca um processo flexível e eficiente que facilite a adaptação da criança à aula (SILVA, 2012).

Portanto, há uma série de descobertas em relação ao autismo, tais como:

É um transtorno do desenvolvimento que afeta vários aspectos do funcionamento de uma criança. Caracteriza-se porque as pessoas manifestam a tríade da deficiência com diferentes níveis de gravidade: interação social, comunicação e imaginação.

É de origem neurobiológica, ou seja, o funcionamento do seu cérebro não é o mesmo, mas biologicamente existem explicações para suas diferenças.

As pessoas com autismo têm uma forma diferente de perceber o mundo e uma forma diferente de processar as informações que recebem do ambiente externo. Na sala de aula apresentam comportamentos inusitados: comportamentos masturbatórios, regurgitações, apego ao corpo do adulto e fugas de aula que dificultam o desenvolvimento de uma estrutura mental e bloqueiam o vínculo com o ambiente.

Além disso, em alguns casos, há hipersensibilidade visual e auditiva. Nem tudo é difícil para as pessoas com autismo, pois elas têm habilidades que surpreendem e confundem os adultos: têm boa memória visual, alta capacidade de prestar atenção aos detalhes, facilidade para a música e desenho, bem como para usar dispositivos, computadores (SANTOS, 2016, p. 57-58).

Nem todas as crianças com autismo requerem o mesmo tipo de programa educacional em termos de integração ou não na educação formal, mas todas compartilham o mesmo direito de receber uma educação efetiva.



Por esta razão, as orientações pedagógicas devem ser aplicadas, segundo Chiote (2013) do ponto de vista fenomenológico, não é recomendável criar modelos padronizados para aplicá-los de forma seriada e forçada dentro das salas de aula, pois não haveria solução para as situações individuais.

Em seguida, é oferecido um conjunto de orientações que pretendem facilitar a inclusão de crianças com autismo na sala de aula regular do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, para ajudar o professor a aprender e também fazer contribuições para seu desenvolvimento e melhoria de sua qualidade de vida. Essas diretrizes foram baseadas na revisão e análise de alguns autores.

As orientações pedagógicas anteriores visam entender que a melhor possibilidade para a inclusão educacional das pessoas com autismo é conhecer suas formas de compreender e agir no mundo. Por isso, é essencial partir da caracterização para potencializar seus níveis de desenvolvimento social, comunicativo e imaginativo: qualquer adaptação deve visar o desenvolvimento desses três aspectos.

O conhecimento por parte do professor sobre as características de seus alunos sujeitos ao momento evolutivo em que se encontram facilita a compreensão e aceitação de determinados comportamentos. Da mesma forma, para Orrú (2011), deve adquirir uma boa compreensão do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que isso ajudará a interpretar algumas manifestações inadequadas na sala de aula e moderar sua frequência e intensidade.

Ressalta-se que para facilitar suas possibilidades de antecipação, o ambiente deve ter uma estrutura previsível e fixa, evitando contextos mal definidos e caóticos; antecipar é essencial para que a novidade ou as mudanças não os surpreendam. Da mesma forma, para promover a manutenção da atenção, é aconselhável colocar o aluno na sala de aula próximo à lousa e ao professor, a fim de evitar possíveis distrações no ambiente (SILVA, 2012).

Quando se utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é preciso levar em consideração que o computador é um elemento de aprendizagem ativa, o que implica um reforço importante no desenvolvimento da aprendizagem. As aplicações informáticas na área da educação apresentam vantagens importantes, uma vez que são meios que costumam gerar motivação intrínseca, resultando atrativo e estimulante. No entanto, merecem orientação adequada do professor para estimular o bom processamento cognitivo (SILVA, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho teve como norte alguns pontos principais: Identificar as estratégias e examinar sua aplicabilidade na sala de aula pelos professores que trabalham com alunos autistas, a fim de fazer acontecer uma educação inclusiva de qualidade em uma escola. Como também os principais desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias de ensino utilizadas pelos mesmos para o processo de inclusão destes alunos. Abordando também a importância da escola para o desenvolvimento de tais alunos.

Após as análises pôde-se constatar a grande realidade vivida hoje na escola analisada e são evidentes o despreparo e a falta de conhecimento dos profissionais quanto às informações e manifestações do autismo.

Os professores têm conhecimento superficial das características e interação sobre o espectro do autismo, conseqüentemente apresentam receio ao receber alunos autistas em sala de aula devido os mesmos terem dificuldades na aprendizagem, na linguagem oral, no contato visual e em alguns casos, apresentam situações de agressividade.

Vale ressaltar que alguns professores se destacam demonstrando interesse em conhecer e se aprofundar nas características do autismo. Porém, sabe-se que a formação e as informações desses educadores não são suficientes para se trabalhar de forma adequada e significativa com tais alunos.

Para que o aluno autista desenvolva suas habilidades é necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo. Como o aluno autista tem dificuldades de se adaptar ao mundo externo, a escola deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que a escola crie uma rotina de situação no tempo e no espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento destes alunos.

Vale ressaltar a necessidade dos professores em terem acesso a cursos de capacitação como também apoio de profissionais como psicólogos e neurologistas, tendo em vista que as escolas não dispõem de um médico especialista na área do autismo. Todo esse descaso faz com que os profissionais da educação, em especial os professores, se sintam mais inseguros em relação a esta deficiência.

As formações que são ofertadas aos professores ainda são insignificantes diante da necessidade apresentada. Por fim, vislumbrou-se a indispensabilidade de expandir os estudos nesta área através de mais pesquisas que foquem na realidade vivida por professores e alunos autistas no espaço escolar e, só assim, a inclusão escolar destes pode sim ocorrer com sucesso.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas.** In: BAPTISTA, C. R. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 93).
- BEYER, H. O. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação Especial: Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007.**
- BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.
- CORREIA, L. de M. (1999), apud MORGADO, José Carlos. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto. 2008.
- GAUDERER, E. C. Apud PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular 2011.** Disponível em: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso em 10 agosto de 2023.
- GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social das crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do currículo funcional natural.** Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2005.
- KANNER, L. apud. KELMAN, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar.** Brasília, Editora UnB, 2010.
- KELMAN, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar.** Brasília, Editora UnB, 2010.
- KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria. V.28 p. 3-11, 2006.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de À. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.
- MORGADO, J. C. **Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, 2011.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. UAB. Disponível em: <http://assessoriaead.com.br/uab/pigead.html>. Acesso em 10 agosto 2023.



## MARIELA CUSTÓDIO DE SOUZA RIBEIRO

Graduada em Pedagogia, pela UNINOVE (2011); Especialização em Psicopedagogia Clínica, pela UNINOVE (2012). Especialização em Transtorno do Espectro Autista, pela FA CONNECT (2023). Assistente de Diretor, na EMEI Flavio Imperio.



## A AFETIVIDADE COMO INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

**RESUMO:** Este artigo faz uma reflexão a partir de pesquisas bibliográficas sobre o papel do professor e o ambiente escolar no desenvolvimento da criança. É dentro de um ambiente escolar favorável que se contribui para que ocorram as primeiras aprendizagens e experiências emocionais, sendo um fator determinante para a formação da personalidade do sujeito, e que possivelmente serão carregados para a vida toda. Aborda, também, a importância do ambiente saudável no cotidiano de um sujeito em desenvolvimento e formação. Discute o papel do professor bem como suas atitudes grosseiras e sem afeto, e o prejuízo na qual lhe é acarretado um indivíduo em processo de ensino-aprendizagem. São comuns professores cansados e ou por descontentamento com seu exercício profissional, atuarem de maneira inadequada dentro da sala de aula. Sem dar a devida importância à harmonia que deve existir na relação professor- aluno e aluno - professor. Mostra o quanto um ambiente harmonioso nas relações sociais, afetivas e cognitivas beneficia o desenvolvimento, a aprendizagem e a interação social da criança, pois quando ocorre o contrário pode comprometer esse desenvolvimento prejudicando-as. Nesse sentido, demonstra toda sua relevância na vida escolar. O olhar para as questões que envolvem a afetividade e a aprendizagem dos alunos fará toda a diferença no desenvolvimento intelectual e social do mesmo e é através do afeto que iremos alcançar um objetivo comum e pleno, visando por todos os educadores: o desenvolvimento completo do educando, tanto a nível educacional quanto social. Este trabalho tem também como finalidade demonstrar a afetividade como parte constitutiva do desenvolvimento do ser humano e como o professor pode facilitar o desenvolvimento educacional e social dos alunos, levando em consideração os diversos problemas que assolam e degradam o convívio social entre as pessoas, especialmente no âmbito escolar. Espera-se, com esta pesquisa, reforçar o quanto é importante a atuação do professor e um ambiente favorável para o bem-estar físico e mental da criança e que esse desenvolvimento se efetive de modo produtivo e equilibrado demonstrando a possibilidade de estabelecer uma boa relação entre os sujeitos no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Afetividade; Aprendizagem; Escola; Professor.

## INTRODUÇÃO

**H**oje é necessário atentar para a qualidade das relações que se estabelecem no âmbito escolar. A grande diferença na educação atual é que não adianta a figura do professor ter um belo discurso pedagógico se este não vier acompanhado de ações práticas e concretas que o definam. Sabemos que o afeto entre professor-aluno traz um peso positivo ao desempenho deste.

A partir do momento que a educação vise como objetivo o ensino e aprendizagem, devem ter também como objetivo contemplar sentimentos pessoais e interpessoais, não como complemento, mas como finalidade, gerando uma nova maneira de conceber a educação.

O afeto é um instrumento pedagógico que precede o uso do giz e da lousa, ele é científico, pois ao consumir o afeto o cérebro responde compensando o corpo por meio da liberação de prazer e alegria. Ser afetivo não é ser adocicado é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos. Nenhuma pessoa vive sem sonhos, pois eles despertam ações.

Esses pontos serão expostos no decorrer do artigo, descrevendo o conceito de afetividade, explicando a importância da afetividade no âmbito educacional e relatando alguns dos passos metodológicos utilizados neste artigo.

O objetivo deste artigo é demonstrar o quanto o afeto é importante no ambiente escolar, que através do sentimento afetivo as transformações acontecem e a aprendizagem se torna significativa fazendo com que o aluno esteja pronto, tanto intelectualmente quanto psicologicamente para enfrentar os obstáculos da vida, construindo sua própria história, e que verdadeiramente esse afeto pode mudar vidas.

Não que esse aluno não vá, em algum momento, aprender como os outros. Mas o tempo necessário, assim como a forma que ocorre essa aprendizagem será consequentemente diferente. Os traumas e dificuldades decorrentes dessa forma sem afeto como são feitas atualmente, só serão sentidos no futuro, muitas vezes visto num noticiário em que um aluno entrou no ambiente escolar e matou colegas e funcionários. Ou aquele aluno que chegou a fase adulta com sérios problemas psicológicos, de relacionamento que precisa de atendimento psicológico e até psiquiátrico. Muitos haverão de dizer que isso não é reflexo da infância, mas quem poderá dizer que não o é?

Trabalhar esse tema tem como finalidade trazer uma discussão pertinente ao ambiente educacional. Até que ponto os profissionais estão preparados para atender diversos tipos de classes, etnias e crenças, como podemos enxergar aquela criança como ser completo, com seus desejos e frustrações, com suas expectativas e traumas, um ser que vem para escola muitas vezes sem nenhum parâmetro de regras, tão pouco orientações sociais e morais e nem mesmo afetividade familiar.

Estão esses profissionais capacitados para diferenciar um aluno com algum tipo de distúrbio ou deficiência, por isso não se integram a turma, ou simplesmente uma criança que carrega uma carga pesada demais, de má estrutura familiar que a impede de aprender, por estar angustiada e deprimida com a falta de afeto.

A escolha desse tema foi devido a diversas observações da falta de afeto entre professor / aluno no ambiente escolar, na facilidade que diversos educadores tem de rotular a criança sem antes investigar o porquê daquele comportamento hostil que ela apresenta, a facilidade que esse profissional tem em dizer que esse aluno, muitos vezes de educação infantil com seus apenas cinco anos de idade, vai se tornar um marginal.

Como nós, enquanto educadores, podemos definir um futuro tão infeliz para uma criança de apenas cinco anos? Como podemos saber que aquele aluno não será ninguém, não terá objetivos, nem mesmo concluirá os estudos?

Então que educadores nós somos? O nosso sentido de ensinar e orientar é só para a didática, ou ensinamos para a vida?

Considerando, que a afetividade é um fator de extrema importância na formação do sujeito e acreditando que essa afetividade deve ser presenciada em âmbito escolar através do contato professor / aluno, sendo uma via de condução para atingir todas as inteligências, na contramão dessa afirmação o que podemos esperar de um ambiente sem afeto?

Será que a criança que tem uma experiência educacional sem afeto consegue evoluir na mesma proporção daquela que tem um aprendizado regado com afetividade ?

## COMO É VISTA A AFETIVIDADE POR ALGUNS AUTORES - CUNHA

O afeto, entretanto, quando resulta da prática do amor, torna-se amorosidade, atitude que se reveste em um estímulo para o aprendizado, dando clareza e entendimento à consciência (CUNHA, 2010, p. 16).

Amar o aluno, no momento em que ele está conosco, é um caminho para estabelecer vínculos e cooperação. Amor esse que é claro não vai chegar ao nível de um amor materno, mas deve se assemelhar ao dele. A convivência entre professor aluno produz sentimentos que podem ser positivos e negativos no caso desse último, levando a dificuldade de aprendizagem.

É por meio do amor que se obtém a saúde mental e emocional. É em razão do amor que sabemos se somos felizes ou não. É por sua ação que os nossos alunos são encorajados a romperem os seus limites em voos mais altos e a respeitarem voluntariamente os limites estabelecidos para a sua disciplina e aprendizado. Quando se ama, é quando se devem disciplinar e estabelecer limites, não em momentos de rancor instintivo, nos quais agimos mais em razão de nós mesmos do que pelas necessidades dos nossos alunos ou filhos (CUNHA, 2010, p. 17).

Cunha pergunta: Onde está a ação desejante do aluno? Como dar qualidade ao seu desejo?

Estamos tão atrelados na intenção de mostrar resultados que esquecemos o mais importante, como atingir as metas se nesse caminho vamos nos deparar com percalços e fracassos, e mais, como orientar esse aluno para que ele consiga passar pelos tropeços da aprendizagem de maneira natural sem fazer com que essas dificuldades se tornem maior que o próprio aprendizado.

Nesse caso o afeto é o ponto que ameniza as dificuldades, se o filho tem um problema e sente que poderá dividi-lo com os pais e que ali encontrará apoio ou solução para seu conflito essa etapa é vivida com maior leveza o que traz a resolução de problemas, assim também é a relação professor / aluno quando existe o afeto as dificuldades serão divididas com naturalidade, pois, é do conhecimento da criança que ali encontrará uma palavra de conforto e dedicação:

Fatores emocionais e afetivos influenciam a aprendizagem em dois pontos: a atenção e a interação, podendo ser a causa ou a consequência dos problemas que interferem na concentração e no comportamento. O professor deve fazer com que o aluno se sinta alvo de seu amor e não objeto de ensino, deve ser elemento integrante na sala de aula e sentir-se acolhido, [...] o afeto deveria ser a primeira matéria a ser ministrada na escola e a paciência sua guardiã (CUNHA, 2008, p.74).

Para Eugênio Cunha o afeto promove a educação por meio de vivências cotidianas, legando igualdade na relação entre professor e aluno. A sua qualidade sublima as pequenas e as grandes coisas que amamos.

## PAULO FREIRE

O Professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem..." "O Professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2001, p.66).



Para Paulo Freire, "cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos". O professor deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade, ensiná-los a pensar, a ser persistentes, a ter empatia e serem autores e não espectadores no palco da existência. O aluno tem que ter interesse em voltar à escola no dia seguinte reconhecendo que aquele momento é mágico para sua vida.

Diz que "[...] é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções".

Não podemos parar satisfeitos ao nível dos nossos sentimentos, das emoções, das intuições. Devemos submeter os objetos de nossas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca os desprezar.

## CELSO ANTUNES

[...]em toda educação, o que mais marca é, primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, e seria essencial que o (a) educador (a) infantil tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de crianças e que se mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta [...] (ANTUNES, 2006, p.60).

Ainda diz: que sejam desafiadores, inquietos, responsáveis e sobretudo estudiosos para que se mantenham sempre ao lado dos avanços científicos da neurologia, pedagogia, psicologia e psicopedagogia e que saibam transpor essas conquistas para sua ação junto às crianças [...]; Que dominem estratégias de ensino que possibilitem que as crianças ensaiem, estruturam projetos, façam explorações, elaborem hipóteses, desenvolvam conjecturas e que as ajudem a sair do egocentrismo [...], jamais incutindo conhecimentos, mas intermediando a construção de conceitos e de significações;

Que seja um (a) especialista em jogos, mas que os descubra não como elemento apenas de recreação e lazer, mas como ferramenta usada pela mente para explorar todas as inteligências e para transformar de forma significativa a maneira de pensar da criança [...]. Que seu olhar sobre o desenvolvimento humano não seja de apenas encanto e jamais de infantilização, mas de integral comprometimento com a profissão, com as conquistas da ciência e com o trabalho [...].

## A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL

### PELO PROFESSOR

A relação entre o professor e o aluno é fundamental para que ocorra a aprendizagem com sucesso. Para isso é necessário que o ambiente seja de respeito, de troca e de amizade.

Não podemos aceitar que a aprendizagem ocorra fora dessa concepção, mas não podemos esquecer também que o respeito tem duas vertentes: o afeto e o medo que são sentidos pelas crianças.

Desse sentimento aliado ao afeto do profissional surge o respeito mútuo, necessário para que o desenvolvimento das relações pessoais em qualquer meio aconteça. A escola é o espaço no qual mais se realizam essas relações durante a infância.

Pode-se começar essa troca afetiva, que é tão importante, já no período de adaptação. Hoje muitas escolas não respeitam esse período, por medo de que a família se ache no direito de “invadir” o espaço da professora e porque não até da escola. Por isso a escola deve deixar que esse processo ocorra tranquilamente.

Para isso deve voltar suas ações para a qualidade das relações, valorizando o desenvolvimento como um todo, ou seja, tanto o emocional, quanto o social e o cognitivo.

O educador precisa ter muito bem definido o seu papel, afinal não é mero reproduzidor de conhecimentos. Seu papel é muito mais amplo sendo ele o agente que mediará o elo entre o conhecimento e a criança.

Com seu saber pedagógico desencadeará mudanças não somente na esfera educacional como a nível social, econômico e político. A relação professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem deve ser pautada pelo diálogo como verificamos: “O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida” (GADOTTI, 1999, p. 2).

Essa citação coloca muito bem a atitude do professor que mesmo sendo o detentor do saber, ao acreditar na troca, leva em consideração a bagagem de cada pessoa. Dessa maneira o aprender se torna mais interessante.

Aprender como atitude prazerosa não nasce espontaneamente, em alguns momentos é até uma obrigação. Mas para que se torne um prazer o professor deve despertar a curiosidade dos alunos e pode começar por atividades construtivas, dinâmicas e que levem em consideração a base de conhecimento da criança. Até porque esse conhecimento pode não ocorrer apenas pela aprendizagem convencional e sim pela construção do indivíduo na sociedade, pela expressão de sua cidadania.

Porque o modo de agir do professor, em sala, expressa a relação deste com a sociedade, mais do que qualquer outra característica de sua personalidade, refletindo valores e padrões.

Não tem como não citarmos:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma canção de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seus pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Daí a importância do clima estabelecido na sala de aula fundamentado na capacidade do professor de ouvir, refletir e discutir. Essa relação entre eles pode ser baseada numa comunicação mais pessoal, ou seja, de constante incentivo às realizações, reconhecimento dos êxitos e reforço da autoconfiança da criança.

Ou pode ser baseada no conteúdo disciplinar, no qual o papel do professor será o de criar uma estrutura facilitadora do aprendizado. Em ambos os casos deve-se levar em consideração as necessidades psicológicas e educativas que estão diretamente ligadas.

A educação antiga era totalmente conteudista e o aluno era de última importância, cabendo a ele somente garantir a aprendizagem independente de sua vontade ou interesse. A LDB trouxe grandes mudanças a essa questão com uma educação voltada ao aluno.

A educação resume-se em provocar situações de desequilíbrio para o aluno, adequado ao seu desenvolvimento, para que ele aprenda a interagir nessa situação. Com o objetivo de que ela aprenda por si só a conquistar a verdade em qualquer situação.

Existem muitas maneiras de se passar um conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto e com amor. Isso nos faz pensar em como o amor, um ato incondicional de querer bem, é capaz de suplantar barreiras porque ele nos envolve e nos move, nos tornando pessoas melhores. O professor e sua importância como figura central do processo são também lembrado por Rubens Alves.

É claro que junto desse sentimento vem o compromisso, o respeito, a necessidade de se estudar mais, de preparar aulas mais participativas, de repreender sem agredir e de se abusar da paciência, mas vem junto uma enorme satisfação, uma sensação indescritível de dever cumprido e de bem-estar.

Educar equivale a preparar agentes de mudança social. Isso se torna mais urgente quando a sociedade está em fase de mudança. A descoberta de novos valores, novos modelos de organização política e social.

Perceber o sujeito como ser intelectual e afetivo, que pensa e sente. Reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento implica outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo apenas a dimensão cognitiva.

Essa mesma relação é o aspecto central das questões educacionais atuais. Desafia tanto o professor quanto o aluno, colocando-os numa situação nova, diferente da tradicional no qual o professor sabia e o aluno aprendia. A escola possui muitos recursos que poderão enriquecer a aprendizagem conjunta. Para os professores, tal informação causa inquietação pelo modo como ocorre.

Ao refletir sobre a qualidade que é necessária para que essa mudança ocorra novamente voltamos ao professor. Sim porque a qualidade de ensino está diretamente ligada à formação do professor, formação essa que deve ser contínua.

Porque não se tem mais como pensar em professores qualificados sem pensar em permanente reciclagem de sua prática, sendo um professor reflexivo de sua prática. Quando ocorre a aprendizagem reflexiva sua construção se faz de forma natural.

De nada adianta os conteúdos serem técnicos demais ou fora do contexto da realidade da criança, porque aí se torna sem sentido para o aluno. Em suma, o papel do professor é de extrema importância na relação professor – aluno, a partir do momento que se torna referência para essa criança. A forma de contato é fundamental para se sentirem inteligentes e capazes e Freire já dizia isso: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, se forma como educador, permanentemente, na sua prática e na reflexão de sua prática” (FREIRE, 1991 p. 58).

É muito importante o papel que o professor referência na vida de um educando e Freire confirma isso ao dizer:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

Em toda a prática educativa há a existência de um sujeito que ensinando aprende e outro que aprendendo ensina, significando interação tanto na relação ensino-aprendizagem quanto na relação professor-aluno.

Ensinar é uma ação que deve ser feita com prazer. Como num bom relacionamento, deve existir diálogo, compreensão, paixão e conquista a cada novo encontro, pois esse processo está interligado, um depende do outro para sobreviver, e o educador deve ser o guia que mostra o caminho a seguir, sem tirar a liberdade individual do aluno que está a aprender.

## A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE FAMILIAR

Relacionar a afetividade da família com o cotidiano escolar de um aluno, demonstra a enorme preocupação com essa instituição, pois desde os primórdios e até no mundo contemporâneo sabemos que a importância da família no desenvolvimento do ser humano causa grande impacto tanto em âmbito psicológico quanto na vida social deste indivíduo. Na convivência, nas relações interpessoais e nos exemplos em que uma criança vivencia em seu dia a dia, estes

são os momentos de grande influência na personalidade e nestes momentos é que ocorre a construção de alguns conceitos afetivos e valores morais, nas quais são trazidos seus reflexos para uma vida inteira.

Para Chalita (2004), ainda não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família até a contemporaneidade, a família tem como responsabilidade formar o caráter, educar para as dificuldades da vida, de construir os valores éticos e morais. Segundo ele, os filhos veem os pais como espelho. Reforça ainda que os exemplos do dia a dia são fundamentais para a formação ética e moral da criança.

Jean-Jacques Rousseau Apud Chalita (2004), diz que: o homem nasce bom, a sociedade o corrompe, o homem bom é aquele que se encontra em estágio primitivo, que não foi contaminado pela “civilização”. Essa é a origem do mito do bom selvagem. Mas não se pode voltar jamais ao estágio primitivo, pois é preciso melhorar a sociedade. O filósofo reclamava que o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um pedaço de terra, lembrou-se de dizer, “isto é, meu” e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditar.

Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores teriam sido evitados se alguém se lembrasse de defender-se desse impostor. E o homem nasce livre e acaba por encontrar-se, em toda a parte, acorrentado. Segundo Rousseau, o homem primitivo era absolutamente diferente do homem ambicioso. Era gente, amando como gente, vivendo como gente. Não havia a desenfreada competição que faz com que todos queiram o tempo todo ter o melhor de tudo.

Quando as pessoas não estão satisfeitas com as coisas, bens e ou qualquer outra coisa que possuem, se corrompem só de saber que alguém tem mais e passa a cultivar o sentimento e o desejo de ter o mesmo padrão que o outro e para isso estas são capazes de fazer qualquer coisa para conseguir. Portanto, existe uma necessidade de que a sociedade reflita bem no tipo de seres humanos que estamos formando, este tipo de formação está intimamente ligado ao que se refere como um ser humano em seu todo.

O papel da escola é contribuir para a formação deste ser, com ações e medidas educacionais que favoreçam a constituição do sujeito através da mediação do conhecimento, nas quais então vão sendo gradativamente estabelecidos os valores de cidadania bem como o processo de ensino aprendizagem destes.

Chalita (2004), é dentro do ambiente familiar que a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar suas emoções e especialmente a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais. Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, necessita apenas do incentivo; em alguns outros, de uma participação efetiva no aprendizado, ao pesquisar, ao discutir, realmente valorizando e se preocupando com o que o filho traz da escola.

Pensar na educação sem pensar no potencial construtivo da família junto com a escola, é algo indissociável uma coisa da outra, no desenvolvimento do indivíduo. Chalita mostra que, a escola não pode fazer o papel da família e diz:

Por melhor que seja essa escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avó ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo. (CHALITA, 2004, p. 17 -18)

A família deveria ter a consciência de que sua participação no cotidiano escolar da criança, traz muito rendimento na aprendizagem desta, e seu papel é tão importante que o acompanhamento de perto cria oportunidades de avanços significativos inclusive na relação aluno-professor.

Segundo o autor acima citado, a aproximação entre professor e o aluno potencializa a relação humana e melhorando também sucessivamente a aprendizagem deste indivíduo. É imprescindível que o professor colabore nas atividades de articulação da escola, com as famílias bem como a comunidade. Nesse contexto, para que o processo de aprendizagem seja eficiente, todos os atores sociais precisam participar efetivamente dessa articulação.

A parceria escola/família, escola/comunidade é importante para o sucesso do educando. Do contrário fica difícil a compreensão do mundo em sua totalidade por parte do aluno. Estes segmentos caminhando juntos podem representar um avanço efetivo nesse novo conceito educacional: a formação do cidadão (CHALITA, 2004).

Muito se diz da falência da família como instituição. Muito se diz das máscaras que têm de ser usadas. Todo mundo mente pra todo mundo. Os filhos escondem dos pais as dúvidas e as travessuras. Os pais escondem dos filhos as aventuras extraconjugais, a situação financeira, os problemas reais que assolam os lares. Cada um usa uma máscara. As dúvidas são resolvidas por amigos mais experientes. As travessuras são apoiadas por outros que, sabidos que são, garantem a aceitação e avisam que contar em casa é bobagem, os pais pertencem a outra geração, “quadrada”, reprimida. (CHALITA, 2004)

O professor deve estar atento a todos acontecimentos comportamentais em relação ao aluno, pois este irá ter alguns indícios de comportamento na qual irá refletir o que está acontecendo em sua casa e o professor poderá senti-lo para poder então ajudá-lo neste sentido. Este professor conseguirá fazer com que o aluno possa demonstrar sua emoção através do diálogo e da afetividade existente entre ambos.

Atualmente, a influência familiar no processo de desenvolvimento da criança em idade escolar é considerada como um dos elementos importantes e necessários que contribuem para o processo de aprendizagem do aluno. O acompanhamento familiar na educação dos filhos na escola pode evitar uma possível reprovação e possibilitar o verdadeiro aprendizado do educando.

A educação de um aluno acontece no dia a dia, na relação que ele tem com o pai, a mãe, a igreja a que ele vai, os amigos. Quanto mais os pais estiverem em sintonia com a direção da escola e com os educadores, mais fácil vai ser o processo educativo dessas crianças” (CHALITA, 2004, p.23).

O referido autor faz ainda a seguinte reflexão, quando a família é ausente da escola, alguns problemas sérios podem ser ocasionados devido ao não acompanhamento dos pais quanto ao aprendizado de seus filhos. As famílias que hoje passam por ausentes, eximindo-se de suas influências no desenvolvimento escolar de seus filhos, não ajudam nas construções de valores e no empenho necessário à aprendizagem.

Vemos, a partir desses exemplos, a importância da família na educação das crianças, afinal os pais ou responsáveis são espelhos para formadores do futuro. O convívio com adultos faz com que as crianças se constituam a partir das relações vivenciadas e tenham o modelo do outro para suas atitudes dentro e fora da escola (CHALITA, 2004).

Tiba (2002), afirma, ainda, que quando a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e têm valores e objetivos semelhantes, a criança aprende sem grandes conflitos. O incentivo do estudo deve partir de casa, da família, do pai, da mãe ou qualquer que seja o responsável por esta criança, para que crie um bom relacionamento com os estudos.

Quanto a isso Tiba (2008) diz: Em ambientes em que o estudo tem valor, a cultura é privilegiada, os pais valorizam o aprendizado, compram livros e revistas interessantes e leem jornal, é raro a criança não querer estudar. Diz também que o melhor estímulo para aprender é a curiosidade. Pode-se estimular a curiosidade do filho. Educação é também qualidade de vida e saúde social.

A comunicação da família com o professor na educação infantil e no ensino fundamental deve ser mantida com frequência. Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações.

Oportunidades de encontros em reuniões ou mesmo contatos individuais fazem parte dos objetivos das instituições de educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998).

A família é o primeiro núcleo na qual a criança faz parte, e a escola, extensão dessa família, na qual se constituem os espaços que esse aluno vive a maior parte do seu tempo. As pessoas com as quais os alunos convivem são aquelas que melhor os conhecem. Portanto, a opinião dessas pessoas é fundamental para se compreender esse aluno.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), afirma que família é a primeira instituição social responsável pelos direitos básicos da criança. Cabe assim, a família e a escola se unirem, criando um elo em prol ao desenvolvimento em comum, ou seja, o desenvolvimento da criança.

Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranquilidade, contribui para que a criança se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 80).

Em relação às crianças maiores, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) orientam que essas informações entre instituição e família podem ser mais esporádicas, ocorrendo somente à medida de necessidades.

As reuniões para se discutir o andamento dos trabalhos com as crianças são sempre bem-vindas e faz parte de um direito dos pais sendo fundamental sua participação. As famílias em geral que porventura tiverem algum tipo de dificuldade em cumprir o papel de primeiro formador social da criança deve procurar ajuda, devendo receber toda orientação possível das instituições de ensino infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que juntos trabalhem para contribuir para o aprendizado dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O afeto é o principal remédio para o mal do século que está se tornando a indisciplina em sala de aula, porque não falar em até mesmo da violência nas escolas, isso abrange a falta de afeto, mas também a falta de respeito, a falta de diálogo, a falta de paciência, e se formos a fundo tudo isso tem uma pitada de afeto envolvido em sua composição.

A afetividade é a mistura de todos esses sentimentos e cuidar de todas essas emoções é que vai propiciar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Nota-se também que o professor traz em suas ações grande parte do que recebeu na sua infância. Sua vivência junto ao exercício e reflexão com o discurso teórico da educação é que amplia sua consciência de atuação em sala.

O professor que teve, enquanto criança, acesso a essa afetividade será mais facilmente atuante no seu exercício docente. Isso não quer dizer que quem não o teve, não possa transmiti-lo, somente será mais difícil pelo fato de estar aberto à sua experiência. Motivo este pelo qual é necessário a preparação dos professores.

Um dos grandes problemas desse binômio professor-aluno é a resistência que o professor encontra em assumir sua parcela de contribuição, no desgaste da relação com o educando. O grande desafio dessa profissão é manter-se atualizado sobre as novas metodologias e ao mesmo tempo desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes.

Os professores precisam se conscientizar que ao lidar com a formação de seres humanos, trabalham aspectos cognitivos e afetivos e isso exige diversificação de atitudes. Em nenhum momento se deixa levar por aparências, rótulos e julgamentos.

Mas o ato de repensar a função da educação, vai além da relação professor-aluno, também devemos rever o papel das famílias, do diretor, da escola e dos funcionários.

O conhecimento deve ser construído com base em relações sociais significativas. A criação de ambientes propícios ao ensino-aprendizagem pode depender do direcionamento, posicionamento e orientação do professor para comportamento e valores mais humanistas.

Quando um educador não consegue ver que sua missão ao ensinar vai além do que simplesmente passar os conteúdos das disciplinas específicas, ele deixa escapar pelas mãos a mais sublime das vocações que é a de educar, educar para a vida, fazer com que essa criança se torne um cidadão. Ele deve mediar os conhecimentos que a criança traz e procurar elaborar atividades que estejam de acordo com o contexto da sociedade em que ela está inserida. Assim esse educador deve acreditar que sua missão não é ensinar e sim educar.

Não devemos educar para criar seres iguais à nossa imagem e semelhança. Não possuímos o molde da perfeição. Possuímos virtudes, é certo, mas a maior delas é o amor. O amor jamais carrega o ego da escravidão, mas, para a liberdade, educa e conquista o aprendiz.

Uma educação construída no alicerce do afeto, será concreta para o resto da vida, e as características do professor não estarão ali, ficara somente as marcas do amor que possibilitaram o aluno a aprender e conquistar sua autonomia.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus,1999.
- ANTUNES, C. Alfabetização Emocional: Novas Estratégias. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANTUNES, C. A linguagem do afeto: ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas-SP: Papirus, 2006.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. LEI Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC,SEB, 2010.
- CHALITA, G. B. I. Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- CUNHA, A. E. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade. Edição: 2ª. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- \_\_\_\_\_. Afeto e Aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Editora Wak. Rio de Janeiro. 2010
- FERRACINI L. O professor como agente de mudança social. São Paulo: EPU, 1990.
- FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2001.
- GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione,1999.
- LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- SALTINI, C. J P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro,RJ: DP & A Editora,1997.
- SEVERINO. A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.
- TIBA, I. Quem ama, educa!. São Paulo: Editora Gente, 2002.
- \_\_\_\_\_. Conversas com Içami Tiba: volume 1. Içami Tiba.-São Paulo: Integrante Editora, 2008.



## **MAYARA CRISTINA HERNANDEZ**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Uniararas-Centro Universitário Hermínio Ometto 2012 Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Unar 2015, Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Unar 2016; Professor de Educação Básica I- na EMEI Professora Maria de Lourdes Mattar.



## O SURGIMENTO DA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES DIANTE DA CULTURA E SOCIEDADE

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é investigar os motivos pelos quais a presente concepção de infância surge na Europa, a partir da transição da Idade Média para a Idade Moderna. Para tanto, mostraremos como as concepções de infância greco-romana e medieval se difere do entendimento moderno, estabelecendo outras categorias para a compreensão social e imitação da vida adulta. Em seguida, pretende-se elucidar os motivos que proporcionaram essa transição, estabelecendo, pois, novas formas de socialização da infância a partir do advento da Idade Moderna, discutindo-as por meio da comparação com as fases anteriormente mencionadas.

**Palavras-chave:** Infância; Sociedade; Cultura.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é compreender o surgimento da infância moderna, observando, a partir de suas origens, os primeiros traços que definem o entendimento que temos atualmente sobre o ser criança e sua relação com a sociedade em que vivemos.

Para tanto, optamos por estabelecer uma investigação que, partindo da história da educação, nos permitisse observar às origens desse processo de maneira comparativa, a partir de um quadro linear que recuperasse aspectos de outros momentos históricos anteriores, entre eles a antiguidade ocidental, expressa pelo mundo greco-romano, e a Europa medieval, dividida em Alta e Baixa Idade Média.

A criança na Antiguidade greco-romana, como no período medieval, não detinha o estatuto identitário semelhante à noção de infância moderna. A valorização do homem como um ser forte para guerrear, conforme veremos mais à frente, era um indicativo de que essas duas sociedades não necessitam preocupar-se com a infância de suas crianças.

Somente a partir do século XVI, inicia-se uma diferenciação entre o ser adulto e o ser criança. A partir das comparações que iremos estabelecer ao longo da história da educação, esperamos, pois, contribuir para o entendimento das origens da concepção de infância atualmente legitimada na sociedade ocidental.

Segundo o historiador Philippe Ariès (1981), a ausência do sentimento de infância antes do advento da Idade Moderna era caracterizada pela falta de entendimento do que realmente a própria sociedade entendia como ser criança.

Conforme indica Ariès, gregos, romanos e os diferentes povos que habitaram o continente europeu no período medieval não concebiam a criança na sua totalidade, pois estas sociedades não detinham a necessidade de compreender essa fase da vida do indivíduo, não a considerando importante.

A partir desse pressuposto, podemos considerar que a infância foi historicamente construída na sociedade ocidental, de acordo com a concepção de cada sociedade.

Estudar sua ausência significa igualmente, compreender sua formação, mediante o entendimento dos elementos que legitimam essa compreensão para seguidamente, podermos aferir os motivos que determinaram seu surgimento, a partir do fim da Idade Média e início da Idade Moderna.

Discorrendo sobre a relação entre vida e educação, Brandão (1995), indica que para vivermos em sociedade é necessário estabelecermos as mais variadas trocas de experiências, para que, desta forma, possamos nos transformar.

Essas modificações, dadas a partir de nossa infância, são conduzidas sempre em conformidade com o modelo de uma determinada cultura, a qual estamos imersos, introjetando em nós seus costumes, crenças e valores. É por meio desse processo de produção e troca de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, vamos nos construindo e, com efeito, edificando a sociedade na qual vivemos.

As diferentes formas pelas quais ao longo da história concebemos a ideia de educação podem, pois, ser apreendidas pelo entendimento exposto por Roque de Barros Laraia (1999) acerca do que vem a ser cultura. Segundo este antropólogo, a cultura é resultado do meio em que vivemos, uma vez que a genética não interfere em nosso modo de ser.

Nesse sentido, podemos citar o caso de uma criança que tem sua origem em uma determinada nação e é conduzida a outro país, antes mesmo de pronunciar alguma palavra.

Ainda bebê, ela crescerá em outro espaço, cercada de pessoas que não são de sua própria nacionalidade, ademais, ainda bebê, crescerá com as características deste país que a acolheu desde cedo; sua língua, sua alimentação, seu vestuário e outros elementos mais irão se formar de acordo com as qualidades da sociedade na qual esta se encontra inserida.

Para que possamos compreender o surgimento da infância no mundo moderno devemos, portanto, entender a relação entre educação e sociedade a partir dos registros temporal e espacial estabelecidos em nossa pesquisa, considerando a importância da cultura para o entendimento desse objetivo.

Devemos, pois, perguntar-nos: o que é cultura? Para Taylor (apud, 1999 LARAIA) o conceito de cultura inclui toda produção de conhecimento humana tais como arte, moral, leis e costumes, ou qualquer outro hábito adquirido pelo homem em uma determinada sociedade. Portanto, a cultura expressa o modo de ser de um sujeito, já adaptado a um ambiente específico.

O homem é o resultado do meio cultural, em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA,1999, p.46).

Para o mesmo autor, todo bebê age por instinto, respondendo aos estímulos aos quais se encontra exposto. Quando começa a emitir seus primeiros sons, tenta imitar os adultos, ou seja, esses gestos são os padrões culturais da sociedade. A criança chamará os pais de acordo com o idioma utilizado por estes, indicando-nos o impacto da cultura na construção do modo de ser de cada sujeito, em especial a partir de sua infância.

A partir dos exemplos citados, pretendemos afirmar que a cultura condiciona o ser humano na medida em que o homem se desenvolve em sociedade, no que se refere aos mais variados códigos simbólicos socialmente compartilhados.

Essas concepções que vão se formando ao longo do tempo em uma sociedade são moldadas pela cultura. Logo, as relações sociais vão adquirindo formas e características próprias de cada povo. Isso, evidentemente, faz com que uma nação seja diferente da outra (LARAIA,1999).

De acordo com os pressupostos expostos, podemos pensar que a educação não ocorre apenas na escola; disperso pela vida, inicialmente a partir da infância, o aprendizado de todo indivíduo é formado pelo entorno que o permeia.

Dito isto, entendemos que, compreendendo as origens da infância como a concebemos atualmente, podemos aprender mais sobre os processos de aprendizado praticados em outras temporalidades/espacos, repensando nossas ações enquanto educadores e educadores preocupados com o desenvolvimento pleno da infância.

## Educação e concepção de infância na Antiguidade Greco-romana - Grécia

Fundamentada a partir de uma estrutura geográfica montanhosa, composta por um fracionamento geográfico natural, formando desta maneira reinos isolados e independentes, a Grécia antiga estabeleceu redes de intercâmbio cultural e comercial que se fundamentam em uma unidade espiritual, dando origem a uma civilização comum.

Confirmando a unidade espiritual grega, se destacam os poemas de Homero. Seus escritos dizem respeito à consciência comum, a partir das questões míticas e étnicas. As narrativas expostas na *Ilíada* e na *Odisséia* retratam viagens com grandes aventuras e de riscos enormes, exaltando a inteligência e coragem características desta época histórica.

De acordo com Piletti (2006), o período homérico teve grande importância para a cultura e educação grega; a educação nesse período era prática, considerando o homem de ação e homem de sabedoria, ou seja, o homem como um ser de bravura e de equilíbrio dentro de suas ações, supondo um ideal de que a educação consistia na força física juntamente com o equilíbrio do corpo e mente.

Podemos contextualizar o aspecto político da Grécia partindo da afirmação de Cambi (1999) que diz:

A organização política do Estado típica da Grécia arcaica-reinos independentes e territoriais – tende gradativamente, mas de modo profundo, a mudar com a afirmação da pólis: uma cidade-Estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoética) que organiza um território, mas que sobretudo é aberta para o exterior (comércio, imigração, colonização) e administrada por regime ora monárquico, ora

oligárquico, ora democrático, ora tirânico, mas no qual o poder é regulado por meio da ação de assembleias e de cargo eletivos. Se a pólis é “um Estado que se autogovernar”, as cidades-Estado gregas eram independentes entre si, viviam uma luta e davam vigor-dentro da cidade- a uma intensa vida comunitária, organizada em torno de valores e de fins comuns, embora separadas por grupos e por funções, e regulada por leis estabelecidas pela própria comunidade; externamente, porém, alimentavam oposições radicais e alianças frágeis, condenaram a Grécia a sofrer a hegemonia primeiro dos persas, depois dos reis da Macedônia, que subjugarão, extinguindo sua autonomia e criatividade política (1999, p.75-76).

Na história da Grécia, duas cidades ocuparam postos de destaque: Esparta e Atenas. Tanto em Esparta como em Atenas, o Estado sempre se preocupou em estar presente intervindo nas decisões educacionais daquela época.

Segundo Piletti (2006), as cidades-estado transformaram a sociedade em uma grande escola, na qual cada adulto tinha a obrigação de participar, a partir de direitos e deveres pré-estabelecidos para o desenvolvimento da infância e a educação da juventude espartana e ateniense.

No caso espartano, o objetivo da educação era moldar o homem a partir de um modelo de bravura. Com isso, essa cidade-estado passaria a ter um grande número de triunfos militares.

A educação, de fato, era adquirida conforme a necessidade de cada cidade-estado grega, pois o objetivo de espartana era constituir homens que estivessem no comando, lutando para defender-se e conquistar novos territórios.

Ao lado da cidade-estado de Esparta, Atenas merece destaque, quer seja por sua hegemonia junto às demais populações do mar Egeu, quer por sua influência na formação do pensamento ocidental. Conforme Cambi explícita, o período de maior destaque vivenciado por essa sociedade diz respeito ao advento da democracia, erigida a partir do nascimento do mundo clássico grego:

A ascensão de Atenas no mundo grego ocorreu através da obra de Sólon que, em 594 a. C. estava na direção da cidade, enquanto nela fermentavam lutas sociais e econômicas tendentes a limitar os poderes da aristocracia fundiária. Sólon deu a Atenas uma constituição de tipo democrática: libertou os camponeses; instituiu o tribunal do povo; criou o Conselho dos Quatrocentos (executivo) designado por sorteios pela Assembleia do povo (CAMBI, 1999, p.83).

Percebe-se que, pelo contexto, a educação em Atenas era diferente da educação espartana. Se os espartanos priorizavam a educação física a serviço da guerra para manter o Estado, os atenienses viam no Estado um meio de assegurar a liberdade pessoal, ou seja, os pais tinham que cuidar de seus filhos preparando-os para a vida, em um ambiente de liberdade.

Cambi (idem) ressalta que as crianças de Esparta a partir dos sete anos, não ficavam sob os cuidados de sua família; estas eram inseridas em ginásios onde recebiam formação militar até os 16 anos. Para Piletti (2006), em Esparta os jovens de dezoito aos vinte anos dedicavam aos estudos das armas e das manobras militares, dos vinte aos trinta, seu treino era específico para guerra, quando completava trinta anos, o jovem se tornava maior de idade e continuava a dedicar seu tempo ao Estado, tanto nas guerras quanto nos treinos.

Para o mesmo autor a educação durante os primeiros sete anos das crianças em Atenas estava a cargo da família, porém não havia uma relação de preocupação como se tinha em Esparta; as crianças ficavam a cargo de armas e escravos, diferente dos espartanos, pois neste caso a mãe é quem cuidava da parte física e moral da criança.

Entretanto, em Atenas, o menino, após os sete anos, era retirado dos cuidados das mães e deixado aos cuidados de pedagogos, pois eles que deveriam conduzir as crianças para escola, onde o seu ambiente educacional era voltado para o aprendizado a partir do estudo da música, prática de ginástica e participação em palestras.

Cambi (1999) cita maneira pelas quais os primeiros professores gregos, a partir do início da infância, atuavam nos ginásios:

Na escola, são os mestres que ensinam o alfabeto, depois os poetas, a música e a ginástica. O alfabeto se aprende dizendo em voz alta as letras, depois escrevendo-as, compondo-as em sílabas e articulando enfim as palavras (CAMBI 1999, p.99).

A partir do excerto apresentado por Cambi (1999), podemos perceber que as crianças nessa época eram retiradas da família ao completar sete anos e conduzidas ao ginásio, onde permaneciam até a idade adulta.

Retomando as observações acerca da educação espartana, Aranha (1996), afirma que, nessa sociedade, a mulher recebia destaque quanto à participação das atividades físicas, com intuito de mostrar a beleza e o vigor dos corpos bem treinados.

Os espartanos, deste modo, não eram educados para os refinamentos intelectuais, não apreciando os debates e discursos longos, pelo fato da preocupação destes estar centrada nos treinos militares.

Diferente de Esparta, Aranha (1996), salienta que, além dos cuidados com a educação física, os atenienses se preocupavam com a formação intelectual, com intuito de que o cidadão ateniense pudesse participar dos destinos da cidade.

Na educação ateniense, a figura masculina recebe maior destaque. O menino, quando desligado de sua família, iniciando sua alfabetização, educação física e musical, ficava destinado inteiramente à responsabilidade de um pedagogo, o qual deveria orientar a criança ao exercício de seus afazeres.

Corroborando com a questão da educação grega, Funari (2004) afirma que a infância era denominada pelo estado desde os primeiros anos:

Os meninos começavam aprendendo boas maneiras com os pedagogos (professores escolhidos pelo pai) e depois a ler, escrever, contar e cantar acompanhados da lira, além de praticar esportes. Dos 14 aos 18 anos, sua educação baseava-se principalmente nos exercícios físicos, já que dos 18 aos vinte anos os jovens deviam prestar um tipo de serviço militar. O principal objetivo educacional ateniense era formar cidadãos capazes de defender a cidade e/ou cuidar dos assuntos públicos. Preparava também os indivíduos para participar de competições atléticas e musicais e para falar em público expondo ideias com clareza.(FUNARI, 2004, p.44).

Comparada com Esparta, Atenas se destinava produzir um sistema muito mais reflexivo, desde a infância, já que o indivíduo perante a sociedade, tendia a refletir sobre o ambiente em que se encontrava inserido. Pode-se, então, perceber que existem diferenças entre as duas cidades gregas; onde Atenas era voltada, desde a infância, para formação do cidadão adequado a pólis, enquanto os espartanos estimulavam a população, desde a infância, a crescerem moldando sua população para a experiência da guerra.

## Roma

A história de Roma iniciou-se no segundo milênio a. C. Subdividida em diversos povos, a partir de várias línguas e costumes diferentes, alguns destes povos dedicavam-se ao pastoreio, ou seja, viviam da criação de gado, enquanto outros da agricultura. Segundo Aranha (1996), a história de Roma é dividida em três períodos, os quais passamos a expor.

A Realeza (de 753 a 509 a. C), merece destaque pelo desenvolvimento da economia romana, que passa a enfatizar o desenvolvimento da cultura de cereais. É nesse período que o comércio de Roma começa a despontar como cidade. Um dos desdobramentos deste processo seria o surgimento da divisão de classes entre romanos; a aristocracia de nascimento, isto é, as pessoas que nasciam nobres, e os plebeus, que nessa sociedade pertenciam a uma classe menos favorecida (maior quantidade da população, sem direitos públicos), começam a surgir.

A República (de 590 a 27 a.C.). Nesse período, os patrícios, pertencentes à classe dos nobres, são os únicos a terem acesso aos cargos públicos. Nesta época, os plebeus, população economicamente menos favorecida, que estava à margem da sociedade, começavam a lutar pelos seus direitos públicos civis.

O Império (de 27 a.C. a 476) é um período no qual a República se apresenta com debilidades, pois os Césares (imperadores) tentavam reinar de forma absoluta.

No período imperial, surge o cristianismo. Essa nova doutrina religiosa foi considerada uma maneira de subversão pelos próprios romanos, pois os mesmos acreditavam nos deuses e no imperador, rendendo-lhes cultos, enquanto para doutrina cristã, inteiramente centra-



da no Cristo, admitia esse tipo culto aos deuses. Mais tarde, com a decadência do Império Romano a Igreja assume seu posto tornando-se o cristianismo a religião oficial da sociedade romana.

A principal característica da sociedade romana seria seu caráter prático, ou seja, a sociedade era formada por cidadãos detentores de direitos e deveres, defendendo uma mentalidade voltada ao alcance dos resultados esperados de maneira concreta. Podemos comparar os romanos aos gregos, pois seu ideal se constitui a partir da racionalidade, executando, pois, suas tarefas por meio da razão. Logo, os romanos tinham um ideal de praticidade e eficácia (PILETTI; PILETTI 2006).

As condições expostas acima refletem no desenvolvimento da infância romana. Os recém-nascidos eram confiados a uma nutriz (mulher) que, por sua vez, tinha a incumbência de alimentá-lo (amamentar em seu próprio seio). Quando um menino era cuidado por um nutridor que era responsável pela sua educação até sua puberdade, a criança sendo menina ou menino ficava com uma nutriz ou nutridor a maior parte do tempo, só voltando para a casa dos pais para um jantar cerimonial (DUBY, 2004).

Para Funari (2004), a família romana é vista como parte de tudo que está sob comando do pai, chamado de pater famílias, uma denominação usada para classificar o pai de família, onde é proprietário de todos os bens como esposa, filhos, escravos, animais, edifícios, terras, tudo que girava em torno dele, sendo assim o patriarca, portanto o chefe da família.

Nessa época, o pai exercia uma função social de autoridade predominante diante da família, em relação às famílias plebeias não havia vínculos afetivos, entretanto o pai exercia o mesmo poder sobre mulheres e filhos.

Segundo o mesmo autor, o patriarca da família dividia suas posses em três grupos, nomeados de animais falantes classificando as mulheres, filhos e escravos, pois tinham o domínio da fala, os animais semi falantes nomeando vacas e cachorros por representarem o extinto animal, e as coisas qualificando em casas e mobília por serem os bens materiais.

Desta forma percebemos que diante da sociedade romana a figura do pai exercia um poder absoluto em todas as camadas sociais, sendo as elites e plebe tendo a mesma função diante da família, onde o centro é figura paternal.

Ainda para este historiador:

O Direito romano distinguia três categorias de crianças e jovens, de acordo com a idade, as crianças, os impúberes e os menores de vinte e cinco anos. A criança é aquela que não fala o que nós chamamos de bebê. O impúbere, antes da puberdade ou nascimento dos pelos, estava, necessariamente, sob a autoridade do pai ou de um tutor. A partir daí, até os vinte e cinco anos, era quase um adulto (Idem, ibidem, p. 101).

As crianças cujas famílias eram desfavorecidas ajudavam, desde muito cedo, seus pais, aprendendo a ler e escrever com os próprios cuidadores e com professores, que poderiam ser pobres, escravos ou libertos. Diferente das famílias humildes, as elites, desde cedo, aprendiam a oratória, pois acreditavam que aprendendo se prepararem para os diálogos a serem travados em público, enquanto as crianças cujos pais eram pobres aprendiam apenas poucas letras e contas, apenas o suficiente para conseguir ajudar a família no ganha pão diário (Idem, ibidem).

## Idade Média

A Idade Média foi uma época caracterizada por transformações socioculturais e políticas, um período de transformação entre fé e razão, no qual o cristianismo predominou durante um tempo nesta sociedade, conforme afirma Cambi (1999). O mesmo historiador classifica a Idade Média em duas fases, a primeira começa depois das invasões bárbaras e termina em meados do ano mil, marcadas por modelos de sociedade feudal, pela religião e política, é nomeada de Alta Idade Média.

E a segunda a partir do ano mil, elencando sua importância pelo crescimento do comércio, das cidades, das ciências, artes, por lutas sociais e religiosas recebe o nome de Baixa Idade Média.

### Alta Idade Média (século V ao IX)

Segundo Cambi (1999), a Alta Idade Média se caracteriza por uma nova organização da sociedade europeia, que se estrutura em torno do feudo. Governada por um senhor, que comandava o feudo, obrigando os habitantes deste à fidelidade e submissão, em troca de proteção e mercadorias, temos como fator que contribuiu para o avanço do feudalismo pelo continente o despovoamento das cidades e a migração para o campo.

Nesta sociedade, a educação se situa de forma radicalmente dualista, entre classes inferiores é nobreza, organizando-se também a partir de outras instituições, tais como família e a Igreja. Neste último caso, as escolas que eram organizadas pelo clero estavam ligadas à vida monástica, reunindo regras que se fundamentam na formação religiosa, no qual predominava a cultura ascética, e textos sagrados (Idem).

Áries (Ibidem) classifica a primeira infância chamando-a de *enfant* (não falante), pois não conseguem falar ou formar palavras devido aos dentes não estarem firmes essa fase inicia com o nascimento da criança e dura até os sete anos, lembrando que nessa fase a criança é caracterizada de plena inocência e sob o domínio dos pais.

A infância é caracterizada para o autor:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte do amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante da sua escrivaninha, perto da lareira. (Idem, *ibidem*, p.39).

Vejam os exemplos acerca das idades, a partir dos calendários europeus. As representações das idades citadas por Ariés (1981), a partir de seu estudo sobre calendários das idades, não eram apenas biológicas; estas descreviam funções sociais próprias de cada idade.

**Les six premiers ans que vit l' humano au monde**

**Nous comparons à janvier droitement,**

**Car em ce mois vertu ne force habonde**

**Ne plus que quant six ans há ung enfant\***

Ou, segundo a versão do século XV:

**Les autres VI ans la font croître...**

**Aussi faint février tous les ans**

**Qu'enfin se traite le printemps...**

**Et quand les ans à XVIII**

**Il se change em tel deduit**

**Qu' il cuide valor mille mors**

**Et aussi se change li mars**

**Em Beauté et reprend chaleur...**

**Du mois qui vient après September**

**Qu' on appelle mois d'ottembre,**

**Qu' ila LX ans et non plus**

**Lors deviant vieillard et chenu**

**Et à donc lui doit souvenir**

**Que le temps lê mène mour\*\*1.**

Este poema faz alusão à Idade Média, compara as estações do ano relacionando com a criança que não tem voz, podemos perceber nitidamente na primeira parte do poema, no qual compara a primeira idade, e os primeiros anos de vida, com o mês de janeiro que também é o início do calendário, desta forma não se tem uma perspectiva avançada do que poderia vir acontecer no decorrer do ano e também no crescimento da infância. Visto que depois dos seis anos, a criança começa a despontar e vai adquirindo forma. O mesmo autor afirma:

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que

1 <sup>2\*</sup> GRANT CALENDRIER et compost des bergers, (apud Ariés, 1981, p.37) tradução do autor. "Os seis primeiros anos que o homem vive no mundo, / a janeiro com razão os comparamos, / pois nesse mês nem força nem virtude abundam, / não mais do que quando uma criança tem seis anos" (N.do T).

\*\* "Os outros seis anos fazem-na crescer.../ Assim também faz fevereiro todos os anos, / O qual, enfim, conduz à primavera.../ e quando a pessoa faz 18 anos, / Ela se modifica de tal forma/ Que pensa valer mil pedaço/ Assim também o mês de Março/ Se transforma em beleza e adquire calor.../ No mês que vem depois de setembro/ E que chamamos de outubro,/ a pessoa tem 60 anos e não mais./ Então ela se torna velha e encarquilhada,/ E se lembra de que o tempo a leva a morrer." (N.do T).

no domínio da vida real, e não mais apenas no que de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (Idem, ibidem, p.52).

Para Ariés (ibidem), a infância aparece pouco nas pinturas deste período. Quando surge, as imagens de que dispomos comparam-na com o menino Jesus e Nossa Senhora. Para este historiador, existem três tipos de infância retratada na arte medieval. Na primeira, a criança ainda amamentava no peito de sua mãe e ajudava na missa; na segunda, ela se ligava ao mistério da maternidade da virgem, cultuando Maria; eram representados pelo menino Jesus e Nossa Senhora; o terceiro tipo de infância apareceu na fase gótica com a criança despida, mas a imagem do Menino Jesus era coberta, ao lado de outras crianças.

As imagens aqui mencionadas, tais quais os poemas citados, exemplificam forma como a sociedade medieval, via de regra, concebia o infant europeu:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei "paparicação" – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era fazer muito caso, pois outra criança logo substituiria. A criança não chegava a sair do anonimato. (Idem, ibidem, p. 10).

Pode-se perceber que a criança, desde muito cedo, não possuía características próprias. Um exemplo era o uso de roupas de adultos. Ao longo da Idade Média, a sociedade se preocupava em manter visível, por meio de suas vestimentas, a existência de uma hierarquia social, visto que, somente no início do século XVII, os europeus utilizavam vestes próprias de infância, que as distinguem dos adultos. (Idem, *ibidem*).

### A baixa Idade Média (século XI ao XV)

Esta sociedade tem início a partir do Ano Mil, caracterizada por uma revolução social, marcada pelo nascimento da burguesia, no qual implica em desenvolvimento cultural e econômico, que se tornam individualistas e autônomos, visando aumento de riquezas.

Para Cambi (1999), as cidades, ainda que empobrecidas e marginalizadas, se constituíram em sedes do poder religioso, pois eram os bispos que as comandavam. Mais tarde, estes espaços se fortaleceram, a partir da criação dos burgos.

O mesmo autor afirma que, a partir dos intercâmbios comerciais entre cidade e campo, constitui-se uma nova figura urbana: o mercado. Presente inicialmente na cidade de Veneza, este se difunde pela Europa, desenvolvendo o comércio a longa distância, mesmo porque, ao lado das cidades, ainda existia uma sociedade agrícola.

No que diz respeito à educação, Cambi (1999) faz alusão à família, dividindo-a em dois modelos: patriarcal, concentrado nas áreas agrícolas, e nuclear, concentrada em áreas urbanas avançadas.

A família medieval, segundo este historiador, é pouco estruturada, criando seus filhos a partir de um controle autoritário, exercendo, pois, um papel na sociedade que não os coloca no centro da família:

As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só com a Época Moderna é que se irá delineando uma separação [...] (CAMBI, 1999, p. 176).

Nestes termos, podemos aferir o sentido dado à educação praticada na infância medieval:

A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda, uma visão do mundo e um código moral. A imagem da infância da Idade Média é a cristã: a meio caminho entre “pecado” (idade de pecaminosa, imoral, segundo Santo Agostinho) e “inocência” (idade de graça, privilegiada e exemplar, como dizem os Evangelhos); as condições de vida da infância são sempre duríssimas, marcadas pela escassez de bens, por violência e marginalização (Idem, *ibidem*, p. 176-177).

Ao falar da criança à margem da sociedade, o historiador Franco Cambi (1999), afirma também que a mulher era considerada uma figura marginal, subalterna ao homem, que ora escandaliza e se exalta, em dois aspectos; vejamos primeiro pela ideologia cristã, a mulher era classificada entre Eva e Maria, no qual a Idade Média retoma a valorização da mulher como santa e como amor cortês. As santas podem ser consideradas como heroínas do feminino, que se comunica diretamente com Deus e tem capacidade imensa de amar, está voltada para o

misticismo religioso. E temos da mulher comparada com amor cortês, no qual para o autor a mulher desempenha um papel fundamental de guia e conselheira nesta sociedade.

## Idade Moderna

Com o advento da modernidade, pode-se dizer que aquela sociedade dividida em grupos e liderada por participantes da Igreja Romana foi, gradativamente, sendo substituída por outro modelo de organização social.

A modernidade surgiu para acabar com os sistemas autoritários de governo centrados no poder clerical. Com o aparecimento da burguesia, surge um novo processo econômico (capitalismo), ou seja, uma classe social onde o poder se concentraria nos maiores detentores de capital. Essas transformações atingem a educação, tornando-a muito mais prática, em conformidade com as novas experiências desempenhadas:

Na modernidade, a pedagogia-educação se renova, delineando-se como saber e como práxis, para responder de forma nova àquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno [...]. E a renovação se configurou como revolução: como um impulso e um salto em relação ao passado e como o nascimento de uma nova ordem. (CAMBI,1999, p. 199).

A modernidade buscou trazer mudanças em relação à educação, visando à formação de novos cidadãos, a partir de um mundo centrado nas necessidades produtivas. De acordo com Cambi (1999), ao mesmo tempo em que a sociedade pretende libertar o homem das ordens e limites existentes no decorrer da Idade Média, esta mesma sociedade tendia a manter conceitos que não a fazem moderna como, a priori, parece, pois é uma sociedade que molda o indivíduo, tornando-o produtivo e integrado à sociedade a partir de seu controle.

Tratemos, pois, de uma sociedade controlada por quem detinha o poder econômico (burguesia), sendo que este poder se concentrava politicamente no Estado, a partir da figura do rei:

O nascimento de um novo tipo de Estado, chamado justamente Estado moderno, que, com seus requisitos de controlador social e produtor de leis impositivas para toda comunidade, permanece como protagonista central de todo o complexo itinerário histórico da Modernidade. (CAMBI, 1999, p.201).

Com o surgimento da modernidade, duas instituições sofreram modificações: a família e a escola. Cambi (1999), comparando a época moderna com a Idade Média, em relação à família, relata que o pai passaria a ser considerado nesta sociedade uma figura que detém o poder, como aquele que comanda.

Com o aparecimento da modernidade, as concepções de infância que concebem a criança como um adulto em miniatura tendem a sumir gradativamente; o papel da família, neste caso, é de grande significado para o desaparecimento dessa ideia. O novo posto ideal se destina a formar a criança para a vida. Diferente da Idade Média, a família é de grande importância para a formação do indivíduo, compondo-se de pai, mãe e filhos. A família é de grande importância para a formação do indivíduo, compondo-se de pai, mãe e filhos.

A família é de grande importância, pois é ela que fornecerá uma preparação para a vida, juntamente com a escola, sendo que escola e família, juntas, não irão se deter mais somente a necessidade de se cuidar das crianças; o centro da preocupação se deslocará para a formação pessoal e social do indivíduo. A respeito da família e infância, Cambi (1999) afirma que a primeira é um objeto de retomada do afeto, animada pelo senti-

mento de infância que move essa sociedade, colocando a criança como centro da família.

Se comparada com a Idade Média, a criança não é deixada de lado pela família; a família separa a criança da sociedade, ou seja, a criança e a família não são mais comandadas pela sociedade. A criança, a partir de um espaço próprio no interior de seu lar, recebe uma nova formação. Segundo Cambi (Ibidem), os vínculos afetivos entre mãe-pai-filhos se fortalecem cada vez mais, tornando a infância mais próxima da família. Percebe-se, nesse novo contexto, que a família e escola atribuem um papel significativo para o desenvolvimento das crianças, como um elo de preocupação e importância para a formação contínua na vida das crianças.

Para o historiador Philippe Ariès (1981), entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança conquista um lugar próximo de seus pais, ficando em suas próprias casas, não mais confiada a estranhos, esta é a principal característica da Idade Moderna que as diferencia das famílias medievais. A família moderna se separa do mundo e da sociedade passando a concentrar valores destinados à vida da criança, se preocupando com a igualdade entre os filhos.

Postman (1994), ao mencionar a família no período moderno, afirma que os pais têm a função de proteger e cuidar de seus filhos, a família ficou encarregada de assumir funções sociais não somente dentro da escola, mas também dentro de casa, proporcionando bases educacionais para se viver em sociedade, ou seja, formando-o para vida. Podemos observar a legenda de uma gravura de F.

Guérard representando brincadeiras de crianças (bonecas e tambores):

**Voilà l'âge de l'innocence**

**Où nous devons tous revenir**

**Pour jouir des biens avenir**

**Qui sont icy nostre esperance;**

**L'âge ou l'on sait tout pardonner**

**L'âge où l'on ignore la haine, Où rien ne peut nous charriner;**

**L'âge d'or de la vie humaine**

**L'âge qui brave les Enfers**

**L'âge ou La vie est peu pénible**

**L'âge ou La mort est peu terrible Et pour qui les cieus sont ouverts**

**A ces jeunes plans de l'Église**

**Qu'on porte un respect tendre ET doux**

**Le ciel est tout plein de courroux**

**Pour quiconque les scandalise. \*2\***

Este poema nos transfere para a concepção de infância da Idade Moderna, o mesmo é citado em uma gravura por F. Guerra que representa as brincadeiras da infância, no qual a criança é carregada de valores, atitudes próprias de sua época, que está representado pela criança como futuro e esperança de uma terra, no qual é enfatizada toda a inocência de ser criança.

As características da Idade Moderna, direcionando para a infância, sua maior preocupação nessa época é preparar o indivíduo para vida, uma vez que esteja nesta sociedade mais próximo à família, fazendo com que ele se torne um adulto.

2 2F. Guérard, Cabinet des Estampes, Ee 3\*, pet, in-t, (apud ARIÈS, 1981, p.137) tradução do autor:

\* \*Esta é a idade da inocência / À qual devemos todos voltar / Para gozar a felicidade futura / Que é a nossa esperança na terra; / A idade em que tudo se perdoa, / em que o ódio e desconhecido, / Em que nada nos preocupa, / A idade de ouro da vida humana, / A idade que desafia os infernos, / A idade em que a vida é fácil / E em que a morte não é terrível, / A idade para a qual os céus estão abertos. / Que um respeito eterno e doce / Seja mostrado a essas jovens plantas da igreja. / O céu está cheio de raiva / Daqueles que as escandalizam." (N. do T.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as obras citadas, podemos dizer que a infância sofreu grandes modificações durante o decorrer do tempo, sendo que cada sociedade contribuiu para que isso acontecesse, vez que estas estavam vivenciando processos de transformações que afetaram a infância.

A sociedade greco-romana é caracterizada por um modelo de infância cujas regras são ditadas pelo Estado à criança, que as executava seguindo o modelo dos adultos diante da sociedade; tanto em Roma como na Grécia, o Estado estava no comando e no poder diante dos indivíduos, onde prevalecia o que a sociedade ordenava.

Como foi dito, na Idade Média não se tinha infância; a criança era considerada como um adulto em miniatura, onde a sociedade impunha aquilo que ela tinha ou não que fazer. Tínhamos, pois, uma sociedade que dominava, a partir da família, as crianças, conduzindo-as em todos os aspectos.

A criança, por muito tempo, foi considerada sem voz na sociedade; esta não detinha o direito de se desenvolver plenamente, pois o próprio ambiente familiar não a reconhecia, tratando-a apenas como um ser vivo desprovido de necessidades.

Sempre existiu a criança, e a mesma era tratada como um ser humano "adulto", portanto já o sentido de infância, esse aparece mais tarde na Idade Moderna, comparada à leitura das obras, a infância de acordo com cada tipo de sociedade e cultura, ela se forma com características próprias, e recebe significações com o passar dos tempos.

Com a chegada da Idade Moderna a sociedade passou a ser governada pelo Estado, porém tornou-se uma sociedade capitalista, que quem tem mais poder é aquele que manda e, conseqüentemente a sociedade toma-se consumista, não muito diferente dos dias atuais, onde prevalece o poder de compra e venda, e isso tem repercussões na infância, pois desde muito cedo, já tem o consumismo, de compras.

Se compararmos a criança nos tempos atuais, com o período histórico que citamos, irá perceber a grandemodificação, no que diz respeito à própria infância, ou mesmo o que entendemos por infância na atualidade. Se compararmos a infância medieval que não se teve voz, com o modelo de infância atual, percebemos que desde muito cedo, a criança é estimulada aos meios de informações, comunicações, e aos brinquedos sonoros, que estimulam a linguagem oral da criança, e todo seu sentido.

Portanto, todo este processo de informação faz parte de um sistema cultural, no qual está inserida nossa atualidade, que a educação por meio da cultura molda todo o costume e hábitos, isso faz com que temos sociedade que se diferencia uma das outras, por este motivo a infância passou por várias transformações e significações.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A,1981. p. 29- 156.

ARIÈS, P; DUBY, G. História da vida Privada: Do Império Romano ao ano Mil. São Paulo: Cia das letras, 2004.p.89-120.

ARANHA, M, L, A. História da Educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996. p. 59-117.

BRANDÃO, C, R. O que é educação. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.140.

CAMBI, F. In: Características da educação medieval: A Idade Média na Historiografia Contemporânea. A História da Pedagogia. UNESP, 1999. p. 141-192.

CAMBI, F. In: Características da educação medieval: Época Moderna. História da Pedagogia. UNESP, 1999. p. 193-275.

FUNARI, Roma e Grécia. Repensando a História. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LARAIA, R, B. Cultura: Um Conceito Antropológico. 12ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 1999.

PILETTI e PILETTI. História da educação. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSTMAN, N.O Desaparecimento da Infância. Suzana Menescal Alencar Carvalho. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. P. 17-66.





## MICHELLE PATRICIA THEODORO GUSSON

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2013); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2015); Professora de Ensino Infantil na EMEI Pestalozzi.



## A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E O APRENDIZADO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresente-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Infantil; Síndrome de Down.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações.

No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

## A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome "trissomia do 21".

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, "trissomia simples", uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como "Mosaicismo", nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos.

Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham às pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituído por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Langdon Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome de.

Schwartzman (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres.

Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nugal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (Mantoan, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Amniocentese e biópsia do viló corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCHWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronto-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilia do 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA; DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontece com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas às dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (Silva e Dessen, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA; DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente da idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (Schwartzman, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartzman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez que há a

necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material apreendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247).

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (Sasaki, 1999).

“Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive

bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais.

Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

## A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática.

Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada à postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidade do que eles realmente manifestam, e conseqüentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiência, e neste caso,

só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schirmer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55).

Em relação às práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização.

Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício à aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo “lúdico” indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos.

Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005).

Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).



Schwartzman (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de inter-relação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça e promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessário equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram-se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem constar: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária a superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possam elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar se torne propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abrange inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula, seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.
- ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.
- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.
- ARTIOLI, A.L A educação com alunos com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.
- BUENO, J.G., S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.
- BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.
- CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.
- FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.
- KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Brasília: MEC, 2007.
- MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.
- MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br/inclusao](http://www.educacaoonline.pro.br/inclusao)>. Acesso em 16 de Julho de 2019.
- MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.
- SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003. baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.



## MARIA ODELICE MAGRO PEREIRA

Graduada pela PUC/SP, em Língua e Literatura Inglesa-1989.  
Graduada em Pedagogia pela Uninove-2000; Professora  
de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino.



## INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

**RESUMO:** Vivenciamos uma etapa onde muito se fala sobre a educação e a inclusão social. No que diz respeito a obrigatoriedade a legislação é explícita, no entanto não basta apenas a inserção dos alunos com necessidade educacional, é preciso ir além, buscar e criar meios para que todos possam desenvolver suas capacidades em face ao ensino aprendizagem. Frente a essa temática o estudo busca refletir sobre o desenho infantil, de modo que ele nos possibilite identificar sua influência norteadora no pensamento e no desenvolvimento da criança no início da vida escolar e a inclusão daqueles cujos são portadores de necessidades especiais. Sabendo-se da importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança, o estudo busca uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, norteados em referências buscamos compreender as inúmeras interpretações passíveis de serem feitas nos desenhos infantis. Esta monografia objetiva buscar metodologias e discutir o conceito de infância e os diferentes modos de linguagem que envolvem a Arte e a alfabetização. Embasados nas teorias de grandes autores será apresentado a importância acerca da inclusão social. De modo sucinto será abordado as especificidades do desenho infantil de forma, a saber, como estimular as crianças, visando uma melhor progressão do seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Por meio de pesquisas buscou compreender esse paradigma e objetiva fazer uma reflexão acerca dos conceitos e preceitos da legislação e da prática pedagógica vinculada no campo da arte visual enfatizando o desenho. Para atingir tais objetivos e atingir o pressuposto almejado utilizaremos pesquisas bibliográficas, levantamento de obras referentes ao tema, onde por meio de publicações científicas e a partir das discussões teóricas será concluído a pesquisa sobre a importância da Arte na inclusão social.

**Palavras-chave:** Desenho Infantil; Inclusão Social; Grafismo; Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa norteia a busca e identificação sobre a influência do trabalho com artes, desenho na educação infantil e sua percepção na tangível da inclusão social. Diante deste contexto, realizou-se um estudo bibliográfico a fim de coletar dados suficientes para desenvolver as páginas do trabalho.

Este estudo foi embasado decorrente das inquietações que nos acompanharam ao longo do trajeto acadêmico e enquanto profissional atuante da área. Convém ressaltar que a dissertação desta pesquisa é dada por investigação bibliográfica para fundamentar e enriquecer a temática. Há, no entanto, passos largos e com lentidão acerca da Educação Social.

Diante deste contexto fica evidenciado que abordar a temática não é apenas um fato de modismo, nem tão pouco considerá-la uma tendência no espaço pedagógico, mas sim uma indagação naquilo que consta como questão de direitos humanos.

O pressuposto de cidadania se constitui em um envolvimento atuante e consciente de todos os cidadãos. Entretanto, é preciso ser capaz de enxergar os contornos sociais de modo sucinto e crítico, reconhecendo as diferenças históricas e culturalmente constituídas.

De modo que a cidadania também é um método de inclusão, organização e planificação das condições necessárias de vida em sociedade, torna-se imprescindível delinear propósitos de vida comuns que condicionam os valores humanos e que refreiem de algum modo as desigualdades e injustiças sociais.

A escolha do tema “A inclusão social e o ensino de Artes Visuais” se deu pela nossa preocupação e necessidade em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma educação de qualidade, que comporta as diferenças e sabe trabalhar com a inclusão. Por se tratar de crianças e adolescentes, é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho numa totalidade.

Tendo como objetivo de estudo compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. O trabalho tem como objetivos específicos identificar essa relação existente entre educação e inclusão e artes visuais fazendo um paralelo

amparado pelos renomados autores citados nas referências bibliográficas a fim de concluir de maneira objetiva a nossa pesquisa.

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo e sua contribuição na inclusão escolar, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis.

Na realidade escolar essas especificidades são explicitadas quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento abaixo do esperado, ou abaixo daquilo que é considerado normal na esfera educacional. Assim no processo pedagógico é diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica a qual por meio de autores referenciados certifica nossas escritas onde num primeiro momento disserta sobre a educação de ontem e a da atualidade, na qual sofremos frequentes mudanças quanto às formas e maneiras de ensinar, em especial acerca da educação especial.

## UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Falar em educação escolar, primeiramente nos remete a escola e se a mesma cumpre eficientemente esse papel. É comum ouvir na atualidade frases que apresentam a escola de nossos antepassados com um modelo de ensino estruturado e produtivo. “Antigamente se aprendia mesmo”, dizem alguns, “naquele tempo os alunos eram bem mais educados”, dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares centenárias, buscando criar novas oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.

Nunca passou tanto tempo na educação como nos dias atuais. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumiu em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços entre família e escola para obter resultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.

Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje, o qual é o mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de

hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda pairam dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.

Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingresso em uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida como uma prensa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.

A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Isso deriva da ideia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.

Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas principalmente utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia,

O reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem a sua firme determinação de modernizar o sistema educativo (THURLER, 2001, p. 37).



Para Fullan e Hargreaves (2000) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo a mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29), “não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

De acordo com Philippe Ariés (2001) esse sentimento teve início no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da peculiaridade e da particularidade infantil, particularidade essa que ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que neste período da história representava um grande acontecimento, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comenius (1981) fundamenta sobre a importância desse período e suas influência na vida do ser humano.

Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a óptica, geografia, Metafísica, ciências Físicas cronologia, história, aritmética, geometria, astronomia, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, política, moral (ética), economia doméstica, religião e da piedade.

Diante dos fatos citados podemos perceber, que não foram poucas as inquietações de Comenius (1981) em relação ao que a criança de até 6 anos deveria aprender. Entretanto, não podemos deixar de citar que o Plano da escola Materna, elaborado por Comenius (1981), apresentou aspectos importantes que, até hoje, são fundamentais na elaboração de propostas educativas junto à criança.

A Arte foi incorporada ao léxico acadêmico e passou a ocupar um universo com grande significância nos debates sobre a função da arte na educação atual. Após o período da década de 1970, Ana Mae Barbosa desencadeou uma reflexão sobre o ensino de arte no Brasil por meio de suas elaborações teóricas.

A princípio, no entanto, pode-se considerar que essa abordagem não possui diferencial, porém ao buscarmos concepções teóricas e razões epistemológicas que a embasou, se verifica a divisão em vários posicionamentos sobre a função da Arte.

Para Barbosa (2008) todo o esforço acerca da ampliação dos conhecimentos artísticos e estéticos dos outros é Arte-educação. Assim sendo a Arte é visível no museu ou na rua, quando há uma imensa obra de arte pública.

Sucinta Barbosa (2008) que o professor pode inovar para prender a atenção dos alunos quando ministra arte, levando-os ao contato direto com o fazer artístico e fazendo-os pensar no que estão vendo, sentindo e apreciando a Arte. A Pedagogia Questionadora de Paulo Freire é ainda a melhor estrada e incita a pensar e formular significados.

O primeiro referencial teórico nor-teador da Arte nacional realça o desenvol-vimento criativo e estético dos alunos, sobretudo no referido aos seus proces-sos de produção e apreciação artística. Este referencial é denominado de históri-co-social, devido incorporar em seu seg-mento teórico-metodológico a relação com as práticas e o acesso ao conheci-mento da arte.

Arte-educação seria certa epistemologia da arte. A Proposta Triangular integra os componentes: a “leitura de obra de arte”, a “história da arte” e “a criação” (fazer artístico). Porém, nenhum deles desenvolvido de forma isolada corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2004, p. 32).

Esse referencial designa para uma conexão do fazer, do representar e do exprimir. Deste modo, em um abrangente contexto histórico-social que engloba o artista, sua obra artística, os difusores de comunicação e o público, a Arte é apre-sentada como produção, construção e trabalho (FUSARI; FERRAZ, 2004).

Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artística, a arte educadora vinculado ao referencial histórico-social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E o estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990, p. 51).

Os professores que seguem o refe-rencial histórico-social são remanescent-es ou originados da Escolinha de Arte do Brasil e da ECA/USP - Escola de Comu-nicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em consonância ao referencial histórico-social embasado no modelo e no conteúdo, se desenvolveram a partir de meados do século XX, reflexões que abrangem as questões referentes a posi-ção do arte educadora diante da socie-dade e a relação da arte com o público, são chamados de referenciais modernis-tas da Arte-educação.

### Artes Visuais e a educação especial

Nessa relação das artes visuais com o contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. Segundo Ro-cha (2008) com base em Vygotsky apud Stumm (2004):

A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2004, p. 362).

A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desen-volvimento e aprendizagem. E, um dos objetos de estudo neste projeto foi o desenho, sendo que nos ateremos a ele como linguagem e elemento de media-ção em Educação Inclusiva.

Selecionou-se o desenho, pois nele é percebida a relação da criança com o meio, o que auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológi-cas. Na perspectiva de Pillar (1996)

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 1996, p. 36).

Ainda aponta que crianças com necessidades especiais, estão simplesmente passando pelos estágios de desenho num ritmo mais lento do que a criança regular.

Segundo Cox (2001) pode-se encontrar referências ao emprego do desenho para diagnosticar as capacidades e estado mental das crianças, como a maturidade intelectual, as dificuldades de aprendizagem, personalidade, ajuste emocional, entre outros.

Considerando a Educação Inclusiva em sala de aula, os educandos com necessidades educativas especiais, por meio da integração sociocultural com as crianças sem necessidades educativas especiais, podem trocar experiências, o que propicia a construção de relações sociais com o meio, a compreensão das diferenças, de como lidar com diversas situações, ampliando seu repertório visual, no qual se insere o desenho.

Nessa perspectiva, a arte é um fator importante em Educação Inclusiva, pois possibilita que a criança, além de se reproduzir como comunicador social, desenvolva a intuição, a percepção, as habilidades motoras, sendo fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e expressão individual.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Arte têm sido discutidos e analisados em vários âmbitos, mas estava faltando este olhar específico da educação especial.

Ao observarem-se os documentos e outras estratégias de intervenção percebe-se a preocupação com as novas diretrizes mundiais que tratam do respeito às diferenças, da crítica aos atos discriminatórios, da inserção de valores éticos e culturais, e da apreensão desses valores como uma das metas prioritárias da ação pedagógica.

Tais ideias embasam os PCN de Arte e visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCN procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortalecimento da cidadania, preparando os alunos para a vida.

Mas será que os professores de arte, em suas práticas, estudos e reflexões sobre os PCN, estão realmente conscientizados sobre a extensão da diversidade cultural, e para agir com a arte junto a diferentes alunos, principalmente às crianças e jovens portadoras de deficiências, ou para compreender os benefícios que a inclusão e a integração podem trazer para todos? Sobre essas questões parecem existir ainda muitas lacunas. Elas se manifestam quando os professores não têm clareza de suas ações profissionais ou das possibilidades que a Arte tem.

Para a viabilização de projetos de arte que incluam os portadores de necessidades especiais é preciso conhecer-se a extensão de suas dificuldades, e saber como tratar o domínio de linguagens artísticas e a busca de novos caminhos e novas manifestações do pensar e do agir; bem como uma maior integração.

Os procedimentos em arte são direcionados para o conhecimento de saberes artísticos e estéticos, mas também estão assentados em princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua.

Se forem desenvolvidos adequadamente, os cursos de arte favorecem a apreensão desses princípios e podem abrigar outros conhecimentos, atendendo as propostas de integração social e transição para futuras inserções profissionais. São os saberes que cercam uma educação para a experiência, a descoberta, o autoconhecimento.

É importante explicitar-se também as possibilidades integradoras do ensino e da aprendizagem artística e estética na escola para que os professores que lidam com a arte possam compreender a abrangência do seu papel e saber; primeiro, se estão incluindo ou excluindo as crianças e jovens da experiência da arte, e, em segundo lugar, se entre elas também incluem as portadoras de deficiências mental, física, visual, auditiva e múltipla, por exemplo.

Por outro lado, para que se possa tratar efetivamente da inclusão, há necessidade de preparação profissional e de inúmeras adaptações organizacionais na escola, currículos etc.

Finalmente, se esperamos uma atuação profissional consistente e que atenda tais expectativas, devemos pensar nos cursos de formação dos professores de arte. Isso quer dizer que os cursos devem prepará-los discutindo questões como essas que apresentamos, e abrir espaços para as pesquisas e estudos de

educação especial, com fundamentação teórica e experiências práticas em ateliês, centros de saúde, centros de convivência, lares abrigados, hospitais, enfim tanto na escola como na comunidade em geral.

Entretanto, a aplicação não se esgota com o término do desenho da família. Após este, vem à entrevista, na qual a criança é incentivada a falar da família desenhada, inventar uma história e responder a perguntas que irão colaborar no ambiente projetivo do desenho, trazendo novas revelações sobre seu funcionamento, seus vínculos e relações familiares (CORMAN, 2004).

## **PORQUE A CRIANÇA DESENHA**

É sabido que a criança desenha por vários motivos e podemos considerar que ela desenha porque tem vontade, para se divertir, por necessidade, para se expressar, para explorar um novo material ou até mesmo para chamar atenção. A criança pode desenhá-lo para se auto afirmar, para se entender, para entender e elaborar o mundo à sua volta. Todas essas razões podem levar a criança a desenhá-lo, mas sem dúvida juntamente com isso, a principal função do desenho é a comunicação.

De acordo com Duarte (2001) existe uma indissociabilidade entre objeto, representação e palavra. Tanto a representação gráfica quanto a oralidade reproduzem, repetem, em contra partida mantém o significado. Duas camadas de expressão ocorrem simultaneamente revelando um único discurso. Passa a existir uma coesão entre a percepção e a memória, fazendo a figura do objeto, enquanto a palavra o indica, o nomeia. A partir da fotografia se protagoniza a cena e o sentido se revela.

Pode-se caracterizar o desenho como um momento, e um movimento de acesso à realidade, e como uma ação de pensamento. O desenho ali representa experiências concretas da vida. O desenho, ligado às atividades do pensamento e à linguagem verbal, nomeia objetos, qualifica personagens, descrevem cenários, ou combinam cenários e personagens demonstrando possibilidades de ações humanas (DUARTE, 2001, p. 114).

E ainda para Derdyk (2003):

A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDYK, 2003, p. 51).

Deste modo, trabalhamos visando a perspectiva de que são conteúdos presentes nos desenhos infantis, o cotidiano da criança, as relações de valores e importância dada aos acontecimentos.

Acredita-se que o meio onde a criança vive e as pessoas com que convive aparecerão com mais frequência em seus desenhos, tendo esta influência direta tanto sobre seu processo criador, quanto sobre os temas e conteúdos trazidos por seus desenhos, ou seja, quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (LOWENFELD & BRITAIN, 1977, p. 44).

De acordo Vygotsky (2006)

A criança desenha ou escreve poesias não por possuir um potencial artístico, mas porque este é um ato de criação estética necessário para ela neste momento e que este é um potencial imaginativo presente em todos nós (VYGOTSKY, 2006, p. 17).

Segundo Vygotsky (2006, p. 17) o processo criador se divide em duas etapas, a primeira como uma Grande concepção, onde relações se estabelecem em seu espaço interior e experimentos são feitos inúmeras vezes de modo inconsciente; e a segunda a associação onde existe a combinação de imagens isoladas, onde o meio é tido de grande importância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2006) utiliza as palavras fantasia e imaginação no sentido da psicologia, onde são base de toda a atividade criadora e se evidenciam em todos os aspectos da vida cultural, oportunizando a criação artística, científica e técnica.

Para Vygotsky (2006) a imaginação ou fantasia se nutre dos acontecimentos vividos pela pessoa, e a partir deste ponto o autor afirma: “Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da

imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência”. (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Vygotsky (2006) salienta outro ponto importante, segundo o autor, sendo este a existência de uma relação entre o real e o imaginário no que diz respeito ao emocional. O autor trata desta questão como retroalimentação de um sentimento ou estado emocional por meio da fantasia ou imaginação, e nomeia esta lei de “lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos”<sup>1</sup>.

Duarte (2000) cita que, ao desenhar, seu produtor age como narrador, relatando situações e eventos que aconteceram ou poderiam ter acontecido a outrem ou consigo mesmo.

Para Luquet (1979) esse tipo de produção é denominado de Narração Gráfica e as divide em três tipos distintos. O primeiro, chamado de Simbólico, composto por uma única cena em que retrata o momento auge da narrativa; o segundo do tipo de narração e o Sucessivo onde aparecem em um mesmo desenho momentos diferentes da cena apresentada; e o terceiro o autor o chama de Epinal, uma forma de representação em quadros, semelhante às histórias em revistas em quadrinhos.

Artes com as crianças. Pois enquanto vistas e trabalhadas essas considerações, a criança adquire experiências essenciais para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

## REFERÊNCIAS

- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. In: TRINCA W. (org). Formas de investigação clínica em psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.
- ARIES, P. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.
- ARNHEIM, R. Considerações sobre a educação artística. Barcelona: Paidós, 1999.
- AZEVEDO, F. A. G. Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica. Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFG, Goiânia, abril de 2003.
- BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. A imagem no ensino de arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.
- BASBAUM, R. Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. M. B. (orgs). Avaliação psicopedagógica do adolescente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. LDBEN. Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional IN: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23.12.96, p. 27833-27. 841.
- BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BUCK, J. N. H-T-P. Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.
- BUORO, A. B. O olhar na construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.
- COMENIUS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DERDYK, E. Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.
- DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimento de criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.
- \_\_\_\_\_. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.
- EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma no desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004.

FONSECA, A. R; CAPITÃO, C. G. Abuso sexual na infância: um estudo de validade de instrumentos projetivos. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 6, n.1, p. 27-34, Jan./Jun, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in the psychodiagnosics process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, Junho, 2005, p. 37-46.

FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

MÈREDIEU, F. O desenho infantil. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOURA, A. R. L. Movimento conceitual em sala de aula. (mimeo), 1997. OLIVEIRA, M. Z., MELLO, A. A. M., VITÓRIA, T. e FERREIRA, R. C. M. Creches: Crianças, faz de Conta e Cia. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, K. L; NORONHA, A. P. P; DANTAS, M. A. Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 4, Out.-Dez. 2006, p. 359-367.

OLIVEIRA, V. M. B. (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.

Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos: uma avaliação psicopedagógica. In: OLIVEIRA; BOSSA (org.). Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

PILLAR, A. D. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com as cores. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). Cor, Som e Movimento: Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ROCHA, M. C. S. Processo de inclusão escolar: um estudo de caso de deficiência auditiva. Monografia de Pedagogia, Alvorada Plus 2008. Disponível: [http://www.alvoradaplus.com.br/Docs/tcc/Monografia\\_Inclusao.pdf](http://www.alvoradaplus.com.br/Docs/tcc/Monografia_Inclusao.pdf). Acessado em: 12 set 2016.

SOUSA, M. História em Quadrões - Pinturas de Mauricio de Sousa. São Paulo, Globo. 2001.

STUMM, R. L. O contexto sociocultural na formação do artista plástico: um estudo em atelier de cerâmica. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de Artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C e LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber. Esboço de uma Problemática do Saber Docente. Teoria & Educação n. 4. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

THURLER, M. G. Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOURINHO, E. Z. A Produção de Conhecimento em Psicologia: a análise do comportamento. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 23, n. 2, 2003, p. 30-41.

TRINCA, W. Investigação clínica da personalidade. O desenho livre como estímulo de percepção temática. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

\_\_\_\_\_. BARONE, L. O procedimento de desenhos-estórias na avaliação das dificuldades de aprendizagem. In: BOSSA, N; OLIVEIRA, V. Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópolis: Vozes, 2001

ULTRAMARI, S. R. Opinião de crianças sobre o lar de longa permanência para idosos: mudança por contato lúdico. Dissertação de mestrado. Psicologia da Saúde. São Bernardo do Campo - SP: UMESP, 2007.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades em Educação Especial. A Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WECHSLER, S. M; SCHELINI, P. W. Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. Aval. psicol., v.1, n. 1, Junho, 2002, p. 29-38.





## **PAULO ROGÉRIO STRAMARO**

Licenciatura em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos; Graduação em Marketing pela Fatec Sebrae (2022); Graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Fatec Ipiranga (2021); Graduação em Gestão Empresarial pela Fatec São Paulo (2018); Especialista MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Nove de Julho – Uninove (2023); Professor de Ensino Médio Técnico Recursos Humanos – na ETEC Professor Camargo Aranha, Professor de Ensino Médio Técnico Marketing – na EE Luiza Mendes Correa de Souza, Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EE Beatriz do Rosario Astorino Bassi, Professor Pronatec na EE Jaime Cortesão.



## A TECNOLOGIA APLICADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

**RESUMO:** Neste trabalho busco analisar a utilização de tecnologias de informação e comunicação e o ensino da Matemática em relação ao ensino e aprendizagem. Devido ao grande avanço das tecnologias há uma necessidade de uma nova visão dos professores em relação a utilizar esses novos meios na prática pedagógica, conhecendo novos softwares e dispositivos, e buscando a capacitação para utilizar esses dispositivos de maneira a contribuir com o ensino, facilitando e aprimorando o trabalho do docente dentro da sala de aula.

**Palavras-chave:** Tecnologias; Informática; Ensino de Matemática.

## INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico é possível observar a presença e o uso generalizado das tecnologias digitais em nosso dia a dia e no dos alunos, fazendo com que a introdução das tecnologias digitais nas escolas seja um processo irreversível. A cada dia as tecnologias digitais vão se tornando rotineiras no ambiente escolar e é necessário que o professor esteja apto a utilizá-las de maneira correta.

O uso das tecnologias na sala de aula vem se tornando uma ferramenta de grande importância, pois consegue auxiliar tanto o professor quanto o aluno na explicação e na compreensão dos conteúdos. Com a tecnologia na aula os alunos sentem-se mais motivados a aprender e a partir disso o docente consegue ensinar de forma mais dinâmica e criativa.

O uso de um recurso didático nas aulas leva os alunos a aprenderem o conteúdo de uma forma dinâmica e pensativa e não de uma forma já pronta e acabada, pois o recurso dispõe da capacidade de pensar do aluno, ou seja, é o momento em que o estudante coloca a mente para funcionar. O uso da tecnologia na sala de aula faz com que o aluno se sinta motivado a aprender de maneira dinâmica e que traga resultados positivos.

O uso da tecnologia nas mais diversas áreas tem se tornado fundamental, na educação não poderia ser diferente, principalmente para aperfeiçoar e facilitar o entendimento do aluno, em especial nas aulas de matemática, por meio de instrumentos facilitadores. Houve uma mudança no próprio instrumento de uso pelo professor em sala de aula, passando de um quadro branco, com um pincel, para computadores e retroprojetores.

A introdução e utilização das tecnologias digitais na educação, em foco no ensino da matemática, propõe um novo cenário que em consequência traz novos aspectos característicos ao uso das tecnologias na educação, como a imprevisibilidade e a insegurança o qual se torna, na maioria dos casos, motivo para não utilizarem esses recursos.

Quando começa a utilizar tais tecnologias, o docente tem um sentimento de medo que é comum e normal, pois estão experimentando novas situações que não estão acostumados, diferentes das encontradas no ensino tradicional e de seu cotidiano. E esse medo é algo que precisamos superar como professores.

## A TECNOLOGIA APLICADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A tecnologia desempenha um papel significativo no ensino da matemática, proporcionando novas abordagens e recursos para tornar o aprendizado mais envolvente, prático e eficaz. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a tecnologia é aplicada no ensino da matemática:

- **Softwares Educacionais:** Existem diversos softwares educacionais projetados especificamente para o ensino da matemática. Eles oferecem exercícios interativos, jogos e simulações que ajudam os alunos a compreenderem conceitos matemáticos de forma lúdica.
- **Aplicativos Móveis:** Aplicativos móveis proporcionam acesso rápido a exercícios práticos, jogos educativos e recursos interativos. Eles são uma ferramenta conveniente para os alunos praticarem habilidades matemáticas em qualquer lugar.
- **Plataformas Online de Aprendizado:** Plataformas online oferecem cursos e aulas de matemática, muitas vezes com vídeos explicativos, fóruns de discussão e avaliações automatizadas. Elas proporcionam flexibilidade aos alunos para aprenderem no seu próprio ritmo.
- **Simulações e Modelagem Matemática:** A tecnologia permite a criação de simulações e modelos que ajudam os alunos a visualizar conceitos matemáticos abstratos. Isso inclui gráficos dinâmicos, representações visuais e animações que facilitam a compreensão.
- **Recursos de Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV):** A RA e RV oferecem experiências imersivas que podem tornar o aprendizado da matemática mais palpável. Os alunos podem explorar ambientes virtuais tridimensionais e manipular objetos matemáticos em tempo real.
- **Lousas Interativas e Quadros Digitais:** Lousas interativas e quadros digitais são ferramentas colaborativas que permitem aos professores e alunos trabalharem juntos em problemas matemáticos. Elas facilitam a demonstração de conceitos complexos e incentivam a participação ativa.
- **Plataformas de Avaliação Online:** Ferramentas de avaliação online fornecem feedback imediato aos alunos, permitindo que identifiquem áreas de melhoria. Isso contribui para uma abordagem mais personalizada e adaptativa ao aprendizado.
- **Programação e Computação Gráfica:** Introduzir conceitos de programação e computação gráfica pode ajudar os alunos a aplicar a matemática em contextos do mundo real, como design de jogos, gráficos 3D e simulações.
- **Ensino Híbrido e Aprendizado Personalizado:** A tecnologia facilita o ensino híbrido, combinando métodos tradicionais com recursos online. Isso permite que os alunos acessem materiais de aprendizado personalizados, adaptados às suas necessidades e ritmo de aprendizado.

Ao integrar essas abordagens, educadores podem criar ambientes de aprendizado mais dinâmicos e eficientes, motivando os alunos a explorarem e compreenderem os conceitos matemáticos de maneira mais profunda e significativa.

## O USO DE COMPUTADORES E SOFTWARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A evolução da tecnologia permitiu diversas possibilidades de ensino, em especial para o ensino da matemática, onde uma grande variedade de programas computacionais está dando um significado especial na construção do conhecimento.

Por essa razão, o uso da tecnologia na escola permite ao profissional da educação adquirir novas maneiras e formas de ensinar o conteúdo programático ao aluno e ainda se aperfeiçoar profissionalmente por meio das inovações de linguagens e das práticas de ensino.

Os avanços tecnológicos nos últimos anos provocaram mudanças na forma de ensinar e estudar. O uso dos computadores pelos professores e alunos, permitiu uma maior relação entre as formas de transmitir os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Dessa forma, cada conteúdo, em especial na matemática, como função, algébrica e geometria, foi moldado por meio do uso de softwares matemáticos e específicos para cada um desses temas e melhorar sua compreensão pelos alunos.

Segundo Falkembach (2008) a Informática na Educação agrega às tecnologias digitais os recursos oferecidos pela Educação e pela Psicologia e fornece o suporte à Educação oferecendo aos professores os recursos para esse novo cenário educacional que possibilita ao aluno estudar segundo seu ritmo e seus objetivos potencializando a aprendizagem de um conteúdo. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC 's) na Educação possibilitam que, o professor, o educando e o computador, estabeleçam uma relação de construção e descobertas, para potencializar a aprendizagem.

Além das utilizações dos novos recursos tecnológicos, sabe-se que a sociedade em geral hoje está mais ligada com a tecnologia, no entanto, não há possibilidades nenhuma de tirar todo tradicionalismo educacional e implantar apenas aulas em laboratórios, até porque alunos necessitam de bases teóricas para desenvolver tais atividades.

A geração atual formada pelos nativos digitais da Sociedade da Informação e do Conhecimento exige, segundo Kenski (2005), a educação que é baseada no uso das mídias digitais. O reforço do laboratório informatizado em práticas, com a utilização da tecnologia faz com que os alunos passem a ficar mais participativos das aulas, sendo assim importante a criação de novos softwares de matemática, por exemplo, com cálculos tais como matrizes, geometria entre tantas outras possibilidades.

Um software educativo proporciona aos alunos uma melhor visualização do conteúdo abordado levando o mesmo a pensar e refletir sobre o que está sendo trabalhado naquele momento em sala de aula, isso faz com que o aluno tire suas próprias conclusões sobre o conteúdo exposto e que ele aprenda a pensar e não espere que o professor já venha com suas respostas prontas e acabadas, e as metodologias ativas chegaram para que se pudesse repensar a forma tradicional de da aula, e por meio da gamificação, que é uma metodologia ativa, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma participativa e lúdica e o professor não será mais o centro do processo de aprendizagem, e sim o aluno.

A gamificação é uma metodologia que permite o uso de jogos (virtuais ou presenciais) para a transmissão de conhecimento. Por se tratar de uma forma mais “divertida”, gera mais engajamento

dos colaboradores. O software educativo proporciona aos professores a trabalharem com campos conceituais, facilitando a aprendizagem de conceitos matemáticos.

O uso da Informática no Ensino da Matemática apresenta vantagens, aponta possibilidades para o uso de estratégias pedagógicas que facilitam a aprendizagem de conteúdos. Inúmeros jogos oferecidos pelo computador ajudam a desenvolver o pensamento, o raciocínio e ainda questões de matemática, de ciências, de escrita, físicas, psicológicas e sociais. Segundo Falkembach (2008) é preciso que o professor esteja familiarizado com as novas mídias para atuar como facilitador no processo de aprendizagem do seu aluno nessa educação que se impõe.

Atualmente existem diversos softwares matemáticos e uma infinidade de jogos digitais educacionais, podendo eles, serem divididos de acordo com a temática abordada em sala de aula.

O uso de jogos digitais pode ser um rico recurso de aprendizagem, explorando de maneiras diferenciadas de acordo com as situações e objetivos almejados, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. O crescimento tecnológico se desenvolve rapidamente e cada vez mais influência nossas funções cotidianas; cria-se uma real necessidade em se refletir o quanto essa tecnologia trás de benefício ao educador em sua didática.

Segundo BETTEGA (2010), a escola, mais do que nunca, precisa se apropriar das novas linguagens audiovisuais e informáticas, bem como de suas interfaces, para atender às constantes exigências do mundo que por sua vez, requer uma sintonia cada vez mais afinada com

o conhecimento em que a escola é, o lugar onde tudo isso pode ser sentido e vivido, como reflexo das sociedades em que os jovens estão inseridos.

O uso da tecnologia na educação, com recursos em sala de aula, pode estimular a criatividade, o raciocínio lógico, a colaboração, a capacidade de pesquisa e outras competências importantes para o mundo contemporâneo, aproximando a rotina dos estudos com o que os alunos já estão acostumados na vida real.

As tecnologias chegaram para contribuir com a educação, e sabendo que os alunos de hoje estão sempre conectados, é de grande importância que os educadores façam o uso dessas tecnologias já utilizadas pelos alunos para contribuir com o ensino na aprendizagem da Matemática.

## **O PAPEL DO PROFESSOR COM A UTILIZAÇÃO DOS SOFTWARES MATEMÁTICOS**

O papel do professor é de fundamental importância, pois o sucesso da tecnologia por meio de computadores e softwares nas salas de aulas depende da intervenção de um professor para concretizar a verdadeira função dessas ferramentas.

Apesar dos incentivos do Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais em modernizar escolas públicas com novas tecnologias de comunicação, com laboratórios de informática ou oferecendo capacitação aos docentes, existem barreiras a serem quebradas, como o preconceito dos professores na utilização das novas tecnologias nas aulas.

Observa-se, muitas vezes, nas escolas que os professores têm vontade de utilizar novos recursos de informática no ensino de Matemática. Por não terem a

formação adequada esses profissionais se sentem inseguros e com medo de mudar a maneira de ensinar, pois para isso terão que rever e ampliar seus conhecimentos.

Infelizmente muitos dos softwares possuem uma linguagem diferente do habitual, usada em sala de aula. Normalmente, o uso da língua inglesa, está entre as principais dentre esses softwares. Por essa razão, muitos professores, por não terem o domínio da língua inglesa, assim como os alunos, acabam não utilizando os softwares em sala de aula. Outro aspecto que dificulta o uso dos softwares matemáticos em sala de aula está relacionado a dificuldade dos alunos em aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a temática e aplicá-los nos programas computacionais de forma correta.

Quando um professor decide usar certo tipo de tecnologia ele está mudando sua maneira de dar as aulas, sua metodologia, o professor sai de sua zona de conforto e entra na zona de risco. Assim, se acontece algum problema com o equipamento usado, ou se o aluno faz alguma pergunta que ele não saiba responder, o professor fica inseguro em tentar introduzir essas novas tecnologias em suas aulas. Eles preferem continuar na sua zona de conforto para que possam prever como as aulas serão, não utilizando porém as tecnologias para ajudá-los no ensino aprendizagem.

A responsabilidade para a inserção tecnológica do uso de matemática na escola depende muito do professor e de como ele é profissionalizado. Cabe à escola e seus gestores preparar o espaço físico, para que a experiência aluno-professor seja cada vez mais maximizada.

As tecnologias têm possibilitado um melhor acompanhamento, assim como oferecimento de recursos eficientes aos alunos, como uma aprendizagem personalizada e acesso a informações e recursos educacionais, o que implica em melhores resultados. Os recursos tecnológicos vêm mostrando um elevado impacto sobre a educação atual, considerando a importância das tecnologias para o desenvolvimento dos indivíduos, o que implica em um maior acompanhamento por parte dos próprios educadores.

Diante de tantas mudanças, a escola precisa reconhecer que houve uma evolução da linguagem que não se restringe mais à oralidade e à escrita, mas se amplia para a linguagem audiovisual, caracterizando-se por ser dinâmica e multimídia.

Considerando todas as novas tecnologias é importante que a escola não fique fora desse novo meio de informação mais rápido e mais dinâmico. Por exemplo com o uso da lousa digital, ferramenta que veio para complementar as tecnologias da educação.

A lousa digital é uma tecnologia moderna. Trata-se de um computador de mesa com a lousa digital conectada ao seu monitor. A lousa digital é, assim, uma grande tela, sensível ao toque (tecnologia touchscreen), que permite que os alunos possam além de visualizar o conteúdo interagir com o recurso sensível ao toque, é possível que os alunos postem documentos na internet, compartilhem arquivos, envie e mail, dentre outros.

Outro fator relevante é a sua semelhança com a lousa tradicional, com o diferencial de possuir vários recursos que permitem a interação com o conteúdo abordado pelo professor. Com isso, criam-se novas possibilidades criativas

tanto para o professor, como para o aluno, principalmente ao utilizarem os materiais disponíveis em multimídia.

Também é possível que o professor utilize alguns acessórios como: o uso de canetas especiais, utilizadas especificamente para este fim e o teclado é virtual. Acionado por comando é gerado um teclado digital onde se dá a digitação das informações que se quer registrar, tecnologia muito parecida com a de um tablet.

De acordo com Nakashima (2006), a escola deve inovar as suas tecnologias de ensino, para que a formação do aluno seja a mais completa possível, pois as crianças vão para a escola desde pequenas e neste ambiente que elas aprendem a ler, escrever, interagir com o outro, conviver com as diferenças, dentre muitas outras coisas.

Infelizmente nem todos os professores estão igualmente preparados para utilizar as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso acontece por vários fatores, tais como resistência à mudança, falta de conhecimento, dificuldade de acesso ou apoio institucional. O nível de preparo do professor varia conforme a sua formação, experiência, acesso a capacitações e interesse em aprender algo novo.

O professor que decide utilizar alguma tecnologia em suas aulas deve saber o momento que deverá introduzir essa tecnologia em aula, para que o aluno crie uma ligação entre o conteúdo dado na lousa com o que está sendo dado com essa tecnologia, isso para que essa ferramenta não se torne um livro ou um simples caderno virtual.

As tecnologias podem potencializar a aprendizagem, a comunicação, a colaboração e a criatividade dos estudantes, além de desenvolver competências digi-

tais, então, é necessário que as escolas invistam em treinamentos, cursos e recursos que possibilitem aos professores conhecer e utilizar as novas tecnologias de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais e educacionais. Uma capacitação contínua é essencial para aproveitar o potencial das tecnologias no ensino.

Portanto, cabe ao professor a busca pela aprendizagem de novas formas de ensinar utilizando as tecnologias como um complemento de suas aulas que irá auxiliá-lo, desde que ele aceite posturas diferentes para que bons resultados sejam obtidos.

## **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

A educação tem sido uma área em constante transformação, e uma das tendências mais promissoras dos últimos anos é a gamificação. A ideia de incorporar elementos de jogos ao processo educacional para motivar e engajar os alunos tem se mostrado extremamente eficaz, especialmente na disciplina de matemática, que muitas vezes é vista como desafiadora e intimidante pelos alunos.

Quando aplicada à matemática, a gamificação pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades fundamentais de resolução de problemas, raciocínio lógico e pensamento crítico, enquanto se divertem.

Nesse contexto, a plataforma Matific tem sido uma das pioneiras em revolucionar o aprendizado da matemática por meio da gamificação, utilizando a Inteligência Artificial (IA) como ferramenta-chave.



## UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA MATIFIC NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O Matific é uma plataforma educacional online projetada para auxiliar no ensino e aprendizado da matemática, principalmente voltada para estudantes do ensino fundamental. Ele oferece uma variedade de recursos interativos, jogos educacionais e atividades que buscam tornar o aprendizado da matemática mais envolvente e eficaz. Abaixo estão alguns aspectos do uso do Matific no ensino de matemática:

- **Jogos Interativos:** O Matific oferece uma ampla gama de jogos matemáticos interativos que são projetados para reforçar conceitos específicos. Esses jogos proporcionam uma abordagem lúdica e envolvente para a prática de habilidades matemáticas.
- **Adaptação ao Ritmo do Aluno:** A plataforma pode se adaptar ao ritmo de aprendizado de cada aluno, oferecendo atividades e desafios personalizados com base no desempenho individual. Isso ajuda a fornecer uma experiência mais personalizada e adequada às necessidades de cada estudante.
- **Feedback Imediato:** O Matific fornece feedback imediato sobre o desempenho do aluno em cada atividade ou jogo. Esse feedback é valioso para os alunos e professores, pois ajuda a identificar áreas de força e oportunidades de melhoria.
- **Abordagem Baseada em Problemas:** A plataforma utiliza uma abordagem baseada em resolução de problemas, incentivando os alunos a aplicarem conceitos matemáticos para resolver situações do mundo real. Isso promove uma compreensão mais

profunda dos princípios matemáticos.

- **Relatórios de Desempenho:** Os professores têm acesso a relatórios detalhados sobre o desempenho individual e coletivo dos alunos. Isso permite uma avaliação mais precisa do progresso de cada estudante e ajuda na identificação de áreas que podem precisar de mais atenção.
- **Acessibilidade Remota:** A natureza online do Matific permite que os alunos acessem a plataforma de qualquer lugar, o que é especialmente útil para a aprendizagem remota ou para complementar as aulas presenciais.
- **Alinhamento com Currículos Educacionais:** O Matific é projetado para se alinhar com os currículos educacionais, garantindo que os conteúdos abordados estejam em conformidade com os padrões e objetivos de aprendizado estabelecidos.
- **Motivação e Engajamento:** O uso de jogos e atividades interativas tende a aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado da matemática mais divertido e desafiador.

É importante notar que, embora o Matific seja uma ferramenta valiosa, ele deve ser integrado de maneira complementar às estratégias de ensino tradicionais, garantindo uma abordagem equilibrada e eficaz para o aprendizado da matemática. Professores desempenham um papel fundamental na orientação dos alunos no uso da plataforma e na contextualização das atividades dentro do currículo escolar.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa que como aportes os trabalhos de Falkembach (2008); Nakashima (2006), Kenski (2005) e BETTEGA (2010) que abordam as temáticas ou questões sobre o tema em questão discutido neste artigo.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo.

A formação dos indivíduos precisa envolver habilidades específicas para o trato com a informação, no que se refere a sua localização, acesso, uso, comunicação e, principalmente, para a geração de novos conhecimentos. Um professor deve aproveitar as experiências que os alunos contêm; propor situações que tenham ligação com o cotidiano dos alunos; justificar a utilidade e a necessidade de cada conhecimento para a vida dos alunos; e envolvê-los durante todo o processo de ensino, estimulando a participação deles.

Afinal, dominar apenas a teoria não é o mais importante. O comportamento do instrutor, o seu “fazer docente” é o que determinará o sucesso de seu trabalho, ou seja, a aprendizagem efetiva. O facilitador estimula o participante a ser o protagonista do próprio caminho de aprendizagem. Ele não traz conhecimento pronto, mas ajuda a refletir ao fazer perguntas poderosas e a oferecer experiências e dinâmicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo em uma época em que a evolução tecnológica está cada vez mais rápida e constante. A cada dia surgem novas tecnologias como celulares, notebooks, televisores, entre outros.

Essa velocidade com que a tecnologia avança causa a necessidade de aumentar o nosso conhecimento. O uso da tecnologia, por meio do computador e seus softwares, pode mudar a maneira do professor ministrar a sua aula de matemática, com contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem para o aluno.

É necessário que haja uma integração entre, professores, softwares, alunos e laboratório de informática para otimização do uso da tecnologia nas aulas de matemática.

Quanto ao uso dos softwares matemáticos, é incontestável sua importância nas aulas de matemática, porém, deve-se haver uma escolha correta do software, bem como o treinamento dos professores e alunos quanto ao uso dos mesmos.

A estrutura escolar, pois precisa dar ao aluno a capacidade que ele necessita para realizar suas atividades, favorecer a relação interpessoal, oferecer possibilidades que possam conceder uma dinâmica de aquisição de conhecimento, ou seja, a escola e sua estrutura devem ser atrativas para os alunos, assim os mesmos estarão estimulados para realizar o que for proposto.

O ambiente mal estruturado passa a ser na visão do aluno um ambiente tedioso e mórbido, para o professor o processo de ensino se torna um fardo pois ele não conseguirá exercer a função na qual lhe foi dedicado.

Com a tecnologia digital dispondo de recursos que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos de forma lúdica é possível contribuir de maneira inovadora para as necessidades que o aprendizado de matemático necessita. A tecnologia permite transformar os processos de pensamento e os processos de construção do conhecimento.

Atualmente existem diversos softwares que englobam os mais diversos temas matemáticos que ajudam no ensino aprendizagem, outros dispositivos como o computador e a calculadora, podem ser usados para estimular o aluno auxiliando-os no desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. Outra opção é a de utilização de slides com o uso de projetor ou mesmo televisores.

Para o professor que tem interesse em trabalhar utilizando-se da informática, desde que usada de forma adequada, é possível gerar aprendizagem de Matemática de uma forma lúdica, prazerosa e produtiva.

É preciso aproveitar a cultura digital e não se limitar apenas a expor as crianças às tecnologias, mas a desenvolver competências que permitam compreender, utilizar e criar de forma significativa, reflexiva e ética as tecnologias digitais em diversas práticas escolares.

A adoção das tecnologias digitais nos vários campos da ciência é uma realidade pertinente nos domínios científicos, onde o método e a articulação entre ensino e tecnologia são o centro das Humanidades Digitais, ultrapassando a mera transferência do analógico para o digital e, mostrando que a inserção discente no mundo virtual é algo cada vez mais sólido, onde fortalecer as Humanidades Digitais pode ser um passo significativo para o crescimento profissional e social do aluno.

As Humanidades Digitais podem ser utilizadas para enriquecer o ensino dessas disciplinas, permitindo que os alunos tenham acesso a uma grande quantidade de informações e recursos digitais, como textos, imagens, vídeos e áudios, que podem ser utilizados para aprofundar o conhecimento e estimular a reflexão.

O mundo passou a requerer pessoas com habilidades e competências para lidar com as novas máquinas, que ainda começaram a ser ferramenta para aquisição dessas e de outras aptidões.

Portanto, no ambiente educacional, a tecnologia se tornou um conector. Diante de tantas mudanças, a escola precisa reconhecer que houve uma evolução da linguagem que não se restringe mais à oralidade e à escrita, mas se amplia para a linguagem audiovisual, caracterizando-se por ser dinâmica e multimídia.

O grande desafio de uma sociedade moderna exige de todos nós uma reflexão para um educar contemporâneo, que proporciona modificar os métodos atuais do modo de ensinar, oferecendo para as novas gerações uma interação diversificada de uma forma de ensinar diferente, aprender e agir, tendo dessa forma uma cultura popular modernista e suas formas de ensinar que os cercam.

O processo de aprendizado também precisou mudar, para garantir que mais competências e habilidades fossem desenvolvidas, e que o profissional atual seja independente, tenha a capacidade de lidar e resolver os problemas, seja autodidata para executar suas tarefas e adquira conhecimentos que, antes da tecnologia, não eram requeridos.

## REFERÊNCIAS

- BETTEGA, MARIA H.S. Educação continuada na era digital – 2ª edição - São Paulo: Editora Cortez. 2010.
- FALKEMBACH, G.A.M. Atividades digitais: seu uso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas - RE-NOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação ISSN 1679-1916 v. 5, n. 1. 2008.
- KENSKI, Vani Moreira Educação on-line...uma nova pedagogia? – CIETEC/ IPEN/USP. 2005.
- NAKASHIMA, R.H.R. , R.; AMARAL, S. F. A Linguagem Audiovisual da Lousa Digital Interativa no Contexto Educacional. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n.1, p. 33-50, dez. 2006. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1107>. Acesso em 09 de Janeiro de 2024.



## Perço Evandro Carazzo

Graduado em Formação Direito pela UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003; Pós graduação em Tecnologia da Informação: Conceitos e Fundamentos – IBRA, 2023.

# DIREITO PENAL E NOVAS TECNOLOGIAS

**RESUMO:** Os reflexos causados pelo desenvolvimento tecnológico em todos os aspectos sociais, inclusive no âmbito do Direito Penal são inegáveis. Sendo assim torna-se de suma importância o conhecimento do tema. Para a confecção do presente estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica com busca em artigos, revistas, livros e meios eletrônicos, cujo objetivo é analisar a relação existente entre o Direito Penal e a tecnologia, evidenciando os novos paradigmas dessa conexão na investigação criminal.



**Palavras-chave:** Direito Penal; Tecnologia; Investigação Criminal.

## INTRODUÇÃO

**A** cada dia que passa, a tecnologia vem sendo inserida na sociedade com o objetivo de facilitar vários aspectos da sua composição e no âmbito do Poder Judiciário não poderia ser diferente, a informatização e o Judiciário estão ligados por questões que abrangem, desde a melhor eficácia de seus atos, até a facilitação na tramitação e armazenamento de processos e acessos a documentos legais.

Tratando-se do Direito Penal essa informatização pode ser entendida de duas maneiras. A primeira se mostra muito positiva, visto que confere uma série de novas possibilidades à investigação no momento da realização e elucidação de determinada conduta delitiva, já a segunda não é tão positiva.

Nesse cenário negativo pode-se abordar a gigantesca e rápida propagação de uma grande variabilidade de condutas delituosas cometidas através dos meios eletrônicos.

Assim, visando elucidar as questões que giram em torno dessa indissociável conexão entre tecnologia e Direito Penal, este trabalho busca estabelecer um paralelo que evidencie quais os novos paradigmas da investigação criminal, no que tange, principalmente, à adaptação a essa tão popular realidade tecnologia que assola sociedade contemporânea.

A presente pesquisa se justifica através da pertinência que os recursos tecnológicos dispõem na atualidade, em meio a um Direito Processual Penal em constante adaptação, transcorrendo a transmissão das problemáticas abordadas anteriormente, a fim de que os pontos citados tenham sua devida atenção e eficiência quanto a sua resolução.



## DIREITO PENAL E NOVAS TECNOLOGIAS

Não se pode negar a importância que as inovações tecnológicas vem trazendo a inúmeros aspectos, sejam eles culturais, sociais, econômicos, procedimentais etc. nesse sentido, se existem meios que possibilitam uma facilitação de questões importantes no cotidiano da sociedade, eles devem ser utilizados como um meio de assegurar a constante evolução humana.

É muito difícil definir o momento exato em que a tecnologia passou a fazer parte da sociedade humana. Isso porque, por definição, tecnologia é toda e qualquer forma de se utilizar diferentes métodos, buscando pela solução de determinados problemas. Assim, toda descoberta que contribui para a melhor qualidade de vida ou para facilitação de procedimentos que fazem parte do cotidiano social, pode ser considerada como uma forma de manifestação tecnológica. Fazendo-se, portanto, presente na sociedade ao longo de toda sua existência e desenvolvimento (VERASZTO; SILVA; MIRANDA, 2008).

Falando especificamente do campo processual penal, inúmeros são os atos processuais que podem ser facilitados através da utilização de recursos tecnológicos de transmissão de imagem e som. Dentre ele pode-se citar a monitoração eletrônica, os interrogatórios e oitiva de testemunhas através de vídeo conferências.

No âmbito do Poder Judiciário, já ficou mais que evidente a necessidade de adaptação à nova realidade informatizada. Desta forma, o legislador vem procurando regulamentar o tema a fim de gozar com maior propriedade dos benefícios que podem ser auferidos dessa onda tecnológica que assola a sociedade contemporânea (TAUCHERT; AMARAL, 2015).

Vigora na sociedade um modelo social conhecido nos dias de hoje como a sociedade da informação, a origem desse modelo decorre das crescentes e constantes modificações que as inovações tecnológicas trouxeram e ainda vem trazendo aos diversos aspectos ao redor do mundo, inclusive a elementos ligados ao ramo do Direito.

O surgimento da terminologia "Sociedade da Informação" segundo Daniela Diana (2018) se deu já em meados do Século XX, "no momento em que a tecnologia teve grandes avanços. A importância que conquistou fez com que a tecnologia se tornasse essencial na determinação do sistema social e econômico." Sendo assim, o advento da sociedade da informação chegou para marcar toda uma era.

A internet é sem dúvidas o marco mais importante da evolução social contemporânea, a nova tecnologia da informação possibilitou a criação de vários mecanismos que irão mudar para sempre diversos métodos e modelos que eram adotados até então.

Devido a esses avanços o Direito por ser um regulador de questões sociais, necessitou acompanhar todas as mudanças que influenciaram e moldaram aspectos da vida em comunidade, isso por que é indispensável que os ramos legais acompanhem a realidade social dos meios nos quais encontram-se inseridos.

A sociedade da informação pode ser vista como uma organização geopolítica dada a partir da terceira revolução industrial, com impacto direto no uso da informação e das tecnologias da informação e comunicação (TICs). O termo surge como uma mudança de paradigma tecno-social presente na sociedade pós-industrial, visando o uso da informação como moeda para a sociedade em constituição naquele momento (MATTELART, 2002, p. 116).

Cabe ressaltar que o Direito Penal é uma das ramificações mais importantes do Direito em meio ao ordenamento jurídico brasileiro, tendo em vista a sua íntima relação com todos os sujeitos que compõem o Estado, onde seu principal objetivo é de regulamentar o convívio social, zelando sempre para que este seja o mais saudável possível, sendo assim é indispensável que o mesmo adapte-se a todas as mudanças sociais que o cerca.

A passagem para o século XXI, por si só, já constitui uma boa razão para uma re-análise do que quer que seja e, quando tratamos da Ciência do Direito Penal, isso se torna ainda mais importante, tendo em vista que tanto a existência, quanto a sobrevivência desta estão intimamente relacionadas às exigências de seu tempo (CONTE, 2007, p.5).

Pode-se então dizer, que o Direito Penal vem acompanhando as inovações tecnológicas mais atuantes desde o seu surgimento que aconteceu em meados do século XX, com o advento da sociedade da informação e seus inevitáveis reflexos no Direito Penal contemporâneo.

De forma geral, um dos maiores benefícios trazidos pelas inovações tecnológicas à seara jurídica foi tornar possível a criação do Processo Judicial Eletrônico (PJE). Isso porque, esse novo modelo tem capacidade plena para facilitar as tramitações processuais, tornando-as mais ágeis e conseqüentemente atendendo um importante princípio processual, qual seja: o princípio da celeridade. Sendo aplicado indistintamente ao processo civil, penal e trabalhista, o PJE representa uma verdadeira revolução do Judiciário nacional (CINTRA, 2009).

Fica evidente, então, que vantagens puderam ser auferidas das inovações tecnológicas no ambiente penal, especialmente as que tornaram possível a facilitação de determinadas atividades e a potencialização do serviço prestado, como ocorre quanto ao encurtamento do tempo processual.

No entanto, a desenfreada rapidez com que o mundo se informatiza acaba acarretando em diversas situações novas, que produzem conseqüências preocupantes em todos os aspectos.

Embora as inovações tecnológicas tenham tomado conta dos dias atuais gerando reflexos positivos no âmbito do Direito Penal, a rapidez e a abrangência com que a mesma se propaga acaba gerando uma realidade nova, porém ainda desconhecida, e bastante propícia ao surgimento de novos problemas.

Sendo assim cabe então ao Estado movimentar todas as suas esferas para regulamentar as novas questões advindas da sociedade da informação. É importante mencionar que um dos grandes problemas advindos junto a informatização no âmbito do Direito Penal, foi o nascimento do crime cibernético, o qual se faz hoje em dia uma imensa preocupação, tanto para o legislador e para os operadores do direito, quanto para a sociedade de forma geral, a qual teme essa nova realidade e arditamente forma de se cometer crimes.

Na “Era da Informação” a necessidade de utilização de recursos avançados em busca do aperfeiçoamento das técnicas investigativas atuais representou uma necessidade na alçada da ação da autoridade policial.

Nesta senda, o surgimento de uma nova sociedade emergente, denominada “Sociedade Informacional”, despertou a prática de um novo fenômeno criminal, impulsionado pela sensação de anonimato e impunidade e pela potencialização dos danos aos bens jurídicos protegidos. Essa nova criminalidade, acompanha os avanços tecnológicos e utiliza os novos gadgets, novos meios eletrônicos e novos mecanismos que a rede mundial de computadores dispõe (BUENO, 2019).

Perante esse novo fenômeno delitivo, o Estado tem o ônus de incrementar os mecanismos repressivos e preventivos que sejam capazes de combater de forma eficaz o dito fenômeno, por meio de novas técnicas de percepção, detecção e enfrentamento.

A solução para a resolução dos problemas tradicionais da investigação e instrução penal, mirou somente na tentativa, sempre parcial, de aprimorar as faltas e insuficiências dos paradigmas estabelecidos, focando na aceleração da tramitação dos procedimentos processuais ao preço da violação das garantias constitucionais.

Não negligenciando a crescente importância da prevenção criminal, é essencial destacar também a danosidade social, expressa no sacrifício de bens jurídicos e direitos fundamentais que a utilização destas modalidades de tecnologia acarreta, podendo lesar gravemente os direitos fundamentais dos arguidos, como por exemplo os direitos à privacidade e ao da intimidade (SILVEIRA, 2017).

Nesse sentido, a utilização de meios tecnológicos cada vez mais avançados no direito processual penal implementa um enorme impacto na produção probatória tanto na instrução como na investigação preliminar.

Logo, as tecnologias citadas anteriormente, possuem o condão de, indubitavelmente, oferecer vantagem na obtenção da carga probatória capaz de indicar a materialidade e a autoria delitiva, ampliando a eficiência da autoridade investigativa.

O Direito Penal detém a competência de selecionar e julgar condutas individuais ou coletivas que são consideradas indesejadas, graves para o convívio social e capazes de colocar em risco todos os componentes da sociedade, assim esta ciência jurídica busca a paz social entre os componentes da sociedade.

Não há dúvidas de que a Internet trouxe e traz benefícios a todos que fazem parte da Era da Informação, pois a maioria das tarefas realizadas em ambientes de trabalho e doméstico, exige que se faça uso de tecnologias para agilizar processos que antes eram feitos manualmente.

Diante das facilidades, surgem novas práticas ilícitas, que tem como principal instrumento o computador associado à Internet, o que significa que os crimes já existentes estão sendo aperfeiçoados.

Com a era da inclusão digital e com a amplitude da Internet, tornam-se cada vez mais frequentes os casos em que os cidadãos usam da rede mundial de computadores para cometer atos ilícitos.

Com o avanço da tecnologia informática, cada vez mais são desenvolvidos aplicativos e sistemas inteiros para facilitar a vida de milhares de cidadãos que hoje podem executar várias atividades e comparecer a muitos compromissos profissionais e pessoais sem sair de casa. A vida fica cada vez mais prática, as respostas mais rápidas e a mente fica mais livre para se envolver em atividades intelectuais cada vez mais sofisticadas.

É a tecnologia ocupando os espaços e trazendo cada vez mais novidades que levam mais e mais pessoas a viverem conectadas.

Assim como essa evolução tecnológica traz diversos benefícios para a sociedade, ela também requer um cuidado mais rigoroso com o item segurança.

É preciso priorizar esse aspecto para que dados sensíveis sobre estratégias militares, infraestruturas, fornecimentos de água, energia e combustível dentre tantos outros não fiquem sujeitos a ataques e violações. E mais, é preciso que os conceitos sejam revistos para que essa nova realidade não deixe um vazio no ordenamento jurídico do nosso país.

O Direito é matéria que caminha acompanhando a sociedade, sempre tentando emoldurar comportamentos de acordo com o entendimento jurídico do momento em que as normas são criadas, segundo decisões tomadas em casos repetitivos.

Mas ele não acompanha o ritmo em que a tecnologia tem se desenvolvido fazendo com que a sociedade de ontem precise de constantes mudanças no comportamento de toda uma geração. Muda a tecnologia, muda a forma de executar as tarefas mais rotineiras e com elas, aprimoram-se as formas de cometimento de delitos.

É unânime na doutrina que, com o aumento das práticas ilícitas através de novas tecnologias da informação e comunicação, a paz social se vê estremecida, estando tais condutas ilícitas ligadas a fraudes financeiras, apologia ao crime, violação de privacidade, pornografia infantil, entre outras.

E o Direito Penal, frente a gama de novas condutas praticadas em meio web ou por meio destas novas tecnologias não pode ficar alheio, devendo enfrentar a questão posta acerca da aplicabilidade da lei penal às novas condutas verificadas, sendo certo que ecoa na doutrina a denúncia sobre normativas penais e processuais ou arcaicas demais para dar conta das novas condutas violadoras de direitos, ou frágeis e ineficazes do ponto de vista pragmático, pois fundadas em aspectos normativos e sociais simbólicos, precipitados e pressionados pela ação da mídia.

Aponta-se para uma revolução nas coisas do mundo, em que se está passando dos átomos para os bits. [...] Dentro das relações jurídicas reguladas por átomos, tem-se que, no furto de coisa, coisa é um conjunto de átomos. [...] Um dos problemas para se negar a prática do furto por meio do sistema informático reside no fato de não se reconhecer na informação armazenada um bem material, mas sim imaterial e, como tal, insuscetível de apreensão como objeto, negando-se-lhe a condição de coisa. Mas a informação, neste caso, por se tratar de patrimônio, refere-se a bem material, apenas grafado por meio de bits, suscetível, portanto, de subtração. Assim, ações como alteração de dados referentes ao patrimônio, com a supressão de quantia de uma conta bancária, pertencem à esfera dos crimes contra o patrimônio (SILVA, 2003, p.97).

Talvez um dos maiores desafios atuais seja a adequação da aplicação das normas penais a novos crimes que surgiram com o advento da evolução tecnológica ou até mesmo a obstrução das facilidades virtuais na execução de tipos penais já previstos.

O Código Penal brasileiro foi promulgado em 1940 e desde então é nítido que o avanço tecnológico acabou por facilitar a prática de ilícitos também por meio da web nos cenários virtuais, existindo nítida vulnerabilidade decorrente da quantidade de dados compartilhados na rede.

Os crimes que se mostram mais comumente cometidos pelos meios digitais são aqueles contra a honra, quais sejam calúnia, difamação e injúria, além de hipóteses de crimes patrimoniais, como estelionato, clonagem de cartões e desvios de dados de contas bancárias.

A fim de pontuar a situação, a Lei nº 12.737/12 tratou de tipificar criminalmente delitos informáticos, estabelecendo punição para determinados casos práticos, tais como a invasão de dispositivos, mediante violação de mecanismos de segurança.

De igual modo, a Lei nº 12.965/14, popularmente conhecida como Marco Civil da Internet, que regula os limites de utilização dos usuários da rede mundial de computadores, também acarretou em efeitos na área penal, disciplinando o acesso a informações que podem ser valiosas para investigação de crimes praticados por usuários, tais como racismo, injúria e pedofilia, de maneira a possibilitar a identificação do infrator.

Certo é que a tecnologia também encurta distâncias, possibilitando, inclusive, o aumento da comercialização ilegal de medicamentos controlados.

Nesse aspecto, o Superior Tribunal de Justiça julgou o caso envolvendo a venda de remédios controlados pela internet, oportunidade em que decidiu pela manutenção da prisão preventiva do acusado, a fim de preservar a ordem pública.

Em síntese, é indiscutível que o advento de novas tecnologias contribuiu para o aumento de fraudes e a prática de ilícitos penais, mas esses problemas ainda devem ser mais amplamente discutidos pela sociedade de forma a possibilitar a conscientização de que o ambiente virtual não se trata apenas de um mundo fictício, mas sim de uma realidade também passível de punição.

A existência de condutas que corrompem o indivíduo e instauram o medo e a desordem social, remontam a tempos que correspondem aos primórdios da humanidade. Sendo assim, é pode-se dizer que a busca pela verdade dos fatos e pela elucidação de tais práticas se desenvolveram em harmonia com a evolução social.

O modelo de investigação criminal adotado atualmente pelo Brasil, materializado por meio do inquérito policial, tem se mostrado como um mecanismo repleto de falhas, o que o torna, consequentemente, uma abordagem ineficiente de abordagem criminal. Assim, foi demonstrada a necessária modernização deste sistema, afim de torná-lo mais operativo e eficaz.

A evolução das técnicas investigativas se mostra de grande importância e enorme valia na sociedade atual. No entanto, é necessário evoluir de maneira consciente, respeitando sempre os preceitos basilares do Estado Democrático de Direito.

Está se trata de uma das principais questões debatidas quando o assunto é a utilização de recursos tecnológicos na investigação criminal. Isto é, até que ponto essa evolução e inovações podem chegar sem restringir direitos fundamentais e individuais do cidadão.

A problemática maior relaciona-se, então, ao conhecimento de quais seriam limites estatais aceitáveis para a utilização de técnicas modernas de investigação, sem que as mesmas não lesionem os direitos do cidadão de saber até que ponto estão sendo monitorados, vigiados ou tendo sua privacidade violada.

A ordem constitucional e legal brasileira não inviabiliza nem desestimula o progresso técnico e tecnológico da investigação criminal, tampouco recusa validade aos resultados obtidos com meios investigativos inovadores. A simples e radical inadmissibilidade de medidas e técnicas investigativas não legalmente especificadas, não satisfatoriamente regulamentadas ou meramente nominadas (sem procedimento legalmente regulamentado) dificultaria irrazoavelmente a apuração de esquemas criminosos complexos, uma vez que esses são inevitavelmente dinâmicos e sua elucidação demanda criatividade- e, por vezes, originalidade- dos órgãos investigadores (SOARES, 2014, p. 290).

Diante disso é possível perceber que os Estados vêm, de um modo geral, flexibilizando tais questões da legalidade de medidas e técnicas inovadoras a fim de aceitá-las em prol do bem maior. No entanto, para que se possa utilizar, essas técnicas passam por rigorosos padrões de admissibilidade para saber se de fato são adequadas, necessárias, proporcionais e devidamente fundamentadas.

Assim, mesmo que acabe atacando, de forma não permanente, algum direito fundamental, as inovações técnicas e tecnológicas no âmbito da investigação criminal se tornam grandes aliadas no combate ao crime. Desta forma, há necessidade de serem utilizadas corretamente em todo o contexto da investigação, principalmente, pela força policial responsável pelo inquérito.

No entanto, apesar dos incontáveis pontos positivos advindos desta nova realidade, ela também traz consigo alguns aspectos preocupantes. Isto é, a mesma facilidade trazida pela informatização do Direito Penal que pode ser utilizada a favor do cidadão, pode também ser manipulada para prejudicá-lo.

Esta constatação pode ser percebida em meio a grande ocorrência dos crimes que se utilizam do meio virtual para fazerem vítimas na sociedade moderna.

Devido ao fato dessa nova modalidade delitiva ser algo inédito e inovador, isto é, até então não conhecida pelo operador do direito, é uma missão difícil regulamentá-la.

No entanto, o ordenamento jurídico interno vem buscando se adaptar a essa nova realidade para combater aquilo que se chamou de crimes cibernéticos.

Buscando conter a propagação deste mal a legislação brasileira visa se adaptar em meio a legislações, jurisprudências, enunciados e demais mecanismos utilizados para regulamentação legal da questão em análise.

No entanto, ficou comprovado que esta adaptação legislativa ainda não alcançou o nível de desenvolvimento necessário para ser considerada satisfatória.

Este fato enseja em uma série de críticas acerca da política criminal adotada no Brasil. Assim, no que tange a investigação criminal, concluiu-se que esta é uma prática milenar utilizada em todo contexto social para elucidar determinadas condutas delitivas que sempre estiveram presentes na sociedade desde o seu surgimento.

Acerca do modelo de investigação criminal utilizado no Brasil, ficou evidente que a investigação policial criminal se encontra em posição de protagonismo no ordenamento interno, sendo fundamentada, principalmente, pelo inquérito policial formulado em meio a um procedimento acusatório de persecução penal.

No entanto, foi possível perceber que esse mecanismo de elucidação de crimes comporta muitas falhas, sendo por isso demasiadamente criticado por diversos operadores do direito, que defendem, entre outras medidas, a necessária modernização do inquérito policial.

Assim, surge uma concepção baseada nos novos paradigmas da investigação criminal, constatado que as inovações técnicas e tecnológicas no âmbito da investigação criminal, quando utilizadas no âmbito da investigação policial, se tornam grandes aliadas no combate ao crime.

O problema apresentado nessa situação gira em torno do fato de que a utilização da tecnologia como aliada à elucidação de crimes pode, na maioria das vezes, relativizar alguns princípios e garantias fundamentais inerentes ao indivíduo.

Como por exemplo, invadir sua privacidade por meio da leitura de informações privadas em seus telefones celulares, entre outras práticas capazes de ensejar essa quebra de referidos direitos. No entanto, constatou-se que, cada vez mais, essa relativização tem sido aceita ao redor de todo o mundo, a fim de se garantir o bem da coletividade sobre o direito individual.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se verificar que a informatização do Direito Penal, apesar de algumas vezes contribuir para uma efetiva relativização de alguns direitos e garantias do sujeito, é capaz de promover uma série de benefícios à sociedade atualmente.

Sendo assim, os pontos negativos acabam superando os positivos, principalmente, pela rapidez e abrangência na propagação de informações proporcionadas pela efetiva informatização do Direito Pena

No entanto, apesar dos incontáveis pontos positivos advindos desta nova realidade, ela também traz consigo alguns aspectos preocupantes. Isto é, a mesma facilidade trazida pela informatização do Direito Penal que pode ser utilizada a favor do cidadão, pode também ser manipulada para prejudicá-lo.

Esta constatação pode ser percebida em meio a grande ocorrência dos crimes que se utilizam do meio virtual para fazerem vítimas na sociedade moderna.

Devido ao fato dessa nova modalidade delitiva ser algo inédito e inovador, isto é, até então não conhecida pelo operador do direito, é uma missão difícil regulá-la.

O jurídico interno vem buscando se adaptar a essa nova realidade para combater aquilo que se chamou de “crimes cibernéticos”.



## REFERÊNCIAS

BUENO, Gustavo; JORGE, Higor Vinicius Nogueira. Investigação criminal tecnológica e direitos fundamentais das vítimas de crimes, 2019. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/791325737/investigacaocriminal-tecnologica-e-direitos-fundamentais-das-vitimas-decrimes#>. Acesso em: 03 Dezembro 2023.

CINTRA, Erickson Brener de Carvalho. A Informatização do Processo Judicial e seus Reflexos no Poder Judiciário, no Superior Tribunal de Justiça e na Sociedade Brasileira. Monografia de conclusão de especialização em Gestão Judiciária. 138 f. Universidade de Brasília- UNB, Brasília, 2009.

CONTE, Christiany Pegorari. Desafios do Direito Penal no Mundo Globalizado: a aplicação da lei penal no espaço e os crimes informáticos. Disponível em: [http://www.oabma.org.br/public/uploads/files/siteComissoes/2017100510283859d63\\_386ebf0a.pdf](http://www.oabma.org.br/public/uploads/files/siteComissoes/2017100510283859d63_386ebf0a.pdf). Acesso em 02 Dezembro 2023.

DIANA, Daniela. Sociedade da Informação. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sociedade-da-informacao>. Acesso em: 08 Dezembro 2023.

MATTELART, Armand. História da Sociedade da Informação. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Rita de Cássia Lopes da. Direito Penal e sistema informático. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

SILVEIRA, Maria Ana Barroso de Moura da. Da problemática da investigação criminal em ambiente digital: em especial, sobre a possibilidade de utilização de malware como meio oculto de obtenção de prova. 2017. Tese de Doutorado.

SOARES, Gustavo Torres. Investigação Criminal e Inovações Técnicas e Tecnológicas: perspectivas e limites. Tese de doutorado, São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2014.

TAUCHERT, Maicon Rodrigo; AMARAL Suely Galvão. O Avanço Tecnológico do Judiciário como Facilitador do Acesso à Justiça. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/44341/o-avanco-tecnologico-do-judiciario-como-facilitadordo-acesso-a-justica>. Acesso em: 12 Dezembro 2023.

VERASTO, Estéfano Vizconde; SILVA, Dirceu da; MIRANDA, Nonato Assis de; SIMON, Fernanda Oliveira. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. São Paulo: Revista Prisma nº 7, 2008.



## RENATA DE LIMA FRANÇA

Graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul, Professor de Educação Infantil e Fundamental na Prefeitura de São Paulo.



## O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** O brincar na educação infantil acontece espontaneamente ampliando os conhecimentos através do lúdico, movimentos, coordenação fazem parte desse universo que pode transformar a criança, na infância, é possível perceber que a brincadeira junto às linguagens fortalece o aprender, muitas transformações acontecem quando a criança brinca, o que é realmente mágico, a escola de educação infantil precisa estar aberta ao novo oferecendo o que há de melhor para os pequenos, o artigo é uma referência bibliográfica que conta com autores consagrados que junto a realidade de educação infantil ampliaram seu olhar sobre o brincar.

**Palavras-chave:** Brincar; Lúdico; Infância; Aprender.

## INTRODUÇÃO

**A**prender brincando na infância é muito bom, em qualquer lugar que a criança vai ela interage com o outro sem perceber o quanto é rico esse momento, correr, brincar, cantar estão ligados a uma universa apreciação muito importante na vida de aprendizado.

A educação está em constantes mudanças tendo como maior objetivo o aprendizado, inovar fortalece o conhecimento. A criança e o professor principal personagem na escola e que para um bom trabalho precisa de um planejamento que geralmente vale por um ano, e importante que o professor tenha ciência de seu trabalho buscando sempre o melhor em sua carreira, as relações entre professor e aluno deve ser sociocultural onde a ação educativa seja de fortalecimento e reflexão.

Na vida da criança a família está em primeiro lugar, mas que às vezes acaba concorrendo com o professor principalmente na educação infantil, na educação infantil, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem principalmente no momento em que ela é colocada em contato com pessoas de diferentes faixas etárias tendo seu meio de convivência ampliado.

## O BRINCAR

O brincar desempenha um papel fundamental na educação infantil. Ele não é apenas uma atividade divertida, mas também uma maneira importante de as crianças aprenderem e se desenvolverem. Aqui estão alguns pontos-chave sobre como o brincar é importante na educação infantil:

**Desenvolvimento cognitivo:** Brincar ajuda as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento criativo, imaginação e raciocínio lógico. Jogos de faz de conta, por exemplo, permitem que as crianças explorem diferentes papéis e situações, o que ajuda no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

**Desenvolvimento social e emocional:** Brincar com outras crianças ou com adultos promove a interação social e ajuda as crianças a desenvolverem habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos. Além disso, o brincar permite que as crianças expressem suas emoções, compreendam melhor seus sentimentos e aprendam a lidar com eles.

**Desenvolvimento físico:** Atividades físicas durante o brincar ajudam as crianças a desenvolver habilidades motoras, coordenação e força. Correr, pular, subir, rastejar e brincar ao ar livre são todas formas de exercício físico que contribuem para o desenvolvimento físico saudável das crianças.

**Aprendizado através da experimentação:** As crianças aprendem melhor quando podem experimentar o mundo ao seu redor. Brincar permite que elas explorem conceitos complexos de maneira prática e sensorial. Por exemplo, empilhar blocos pode ensinar princípios de física, como equilíbrio e gravidade.

**Estímulo à criatividade:** Brincar de forma imaginativa estimula a criatividade das crianças. Elas podem criar histórias, inventar personagens e cenários, o que desenvolve suas habilidades de pensamento criativo e narrativo.

**Autonomia e autoconfiança:** O brincar dá às crianças a oportunidade de tomar decisões, resolver problemas por conta própria e ganhar confiança em suas capacidades. Isso é importante para o desenvolvimento da autonomia e autoestima.

**Preparação para a aprendizagem formal:** Brincar na educação infantil prepara as crianças para a aprendizagem formal que virá mais tarde na escola. Elas desenvolvem habilidades pré-acadêmicas, como a linguagem, o reconhecimento de números e a habilidade de seguir instruções.

**Diversidade de experiências:** É importante oferecer uma variedade de oportunidades de brincar, incluindo jogos ao ar livre, atividades artísticas, brincadeiras de faz de conta, jogos de construção e muito mais, para que as crianças possam explorar diferentes tipos de aprendizado e desenvolver uma gama completa de habilidades.

É fundamental que os educadores na educação infantil valorizem o brincar como uma forma de aprendizado legítima e proporcionem um ambiente rico em oportunidades de brincadeira. Isso ajuda as crianças a se tornarem aprendizes ativos, curiosos e motivados desde os primeiros anos de vida, preparando-as para o sucesso na escola e na vida.

O brincar desempenha um papel fundamental na educação infantil. É por meio do brincar que as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas, e constroem o conhecimento de maneira lúdica e prazerosa.

Aqui estão algumas informações sobre o brincar na educação infantil, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças. Elas podem criar cenários, histórias e personagens em suas brincadeiras, o que ajuda no desenvolvimento da linguagem, da capacidade de resolver problemas e da habilidade de fazer conexões conceituais.

A interação em grupo permite que as crianças aprendam a compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos. Essas habilidades sociais são fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e para a vida em sociedade, é uma maneira importante de expressar emoções e lidar com sentimentos.

As crianças podem usar o brincar para explorar suas emoções, enfrentar medos e ansiedades, e aprender a lidar com situações emocionalmente desafiadoras, também promove o desenvolvimento físico. Correr, pular, subir, rastejar e manipular objetos durante as brincadeiras ajudam no desenvolvimento da coordenação motora e da força muscular.

Aprendizado por meio do Brincar: O brincar é uma forma natural de aprendizado para as crianças. Elas podem aprender sobre cores, formas, números, letras e conceitos abstratos enquanto brincam.

Brinquedos educativos podem ser usados para direcionar o aprendizado, mas o jogo espontâneo também é valioso, permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira segura e controlada. Isso ajuda a construir a curiosidade e a sede de conhecimento.

O sucesso nas brincadeiras, a resolução de problemas e a superação de desafios durante o brincar contribuem para o desenvolvimento da autoestima das crianças.

É importante oferecer uma variedade de oportunidades de brincadeira, incluindo brincadeiras ao ar livre, jogos de tabuleiro, brincadeiras simbólicas, atividades artísticas e muito mais. Isso permite que as crianças experimentem diferentes formas de brincar e explorar seus interesses.

Os educadores na educação infantil desempenham um papel importante ao criar um ambiente rico em oportunidades de brincadeira, ao observar e apoiar o desenvolvimento das crianças durante as brincadeiras e ao proporcionar materiais e recursos adequados. O brincar não deve ser separado do currículo educacional, mas sim integrado a ele. As atividades lúdicas podem ser planejadas para abordar objetivos específicos de aprendizado, de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

O brincar na educação infantil é uma parte essencial do desenvolvimento das crianças e deve ser valorizado e apoiado em ambientes educacionais. É por meio do brincar que as crianças constroem as bases para o aprendizado futuro e desenvolvem habilidades cruciais para a vida.

## INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

As interações e brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, promovendo o crescimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Aqui estão algumas informações sobre como as interações e brincadeiras estão interligadas e sua importância na infância.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), é necessário que na fase da Educação Infantil sejam promovidas experiências onde as crianças possam desenvolver o seu cognitivo, e também a sua parte motora, assim fazendo com que a escola crie oportunidades para a ampliação do conhecimento das crianças. Dentro da BNCC (BRASIL, 2017) também é exposto o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) onde discorre acerca dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas para essa etapa na qual compõem, as interações e brincadeiras, sendo experiências onde as crianças criam e desenvolvem conhecimentos, socialização por meio dos jogos e das brincadeiras na educação infantil (BRASIL, 2017).

Ao brincar a criança tem a possibilidade de ampliar os horizontes, explorar suas imaginações e imaginação. Durante as brincadeiras permitem que as crianças desenvolvam habilidades sociais essenciais, como empatia, comunicação, resolução de conflitos e cooperação.

Elas aprendem a entender as emoções dos outros e a expressar suas próprias emoções de maneira saudável. Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação: Brincar com outras crianças ou adultos estimula o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

As crianças aprendem a expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos de forma verbal e não verbal. Estabelecimento de Relações Afetivas: As interações positivas durante as brincadeiras fortalecem os vínculos emocionais entre as crianças e seus cuidadores, colegas e familiares. Isso contribui para o desenvolvimento de relações afetivas saudáveis e seguras. Aprendizado pela Observação: As crianças observam e imitam os comportamentos e ações dos outros durante as brincadeiras, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Elas aprendem ao ver como os outros resolvem problemas e enfrentam desafios. Desenvolvimento Cognitivo: Brincadeiras estimulam o pensamento criativo e abstrato. As crianças usam a imaginação e a fantasia em jogos simbólicos, como brincar de faz de conta, o que as ajuda a entender e explorar conceitos complexos. Desenvolvimento Físico: Atividades lúdicas, como jogos ao ar livre e brincadeiras físicas, ajudam as crianças a desenvolver habilidades motoras, equilíbrio e coordenação. Resolução de Problemas: Durante as brincadeiras, as crianças frequentemente se deparam com desafios e problemas que precisam resolver. Isso estimula o pensamento crítico e a habilidade de encontrar soluções criativas. Diversidade de Interações e Brincadeiras.

É importante proporcionar uma variedade de interações e brincadeiras para as crianças, incluindo brincadeiras ao ar livre, jogos de grupo, brincadeiras individuais, atividades artísticas e muito mais. Isso permite que elas explorem diferentes tipos de interações e brincadeiras de acordo com seus interesses e necessidades. Papel dos Adultos: Os adultos desempenham um papel importante ao

criar um ambiente seguro e estimulante para as interações e brincadeiras das crianças.

Eles podem oferecer orientação, suporte e participar ativamente das brincadeiras quando apropriado. Tempo Livre para Brincar: É essencial reservar tempo suficiente para as crianças brincarem de forma livre e autônoma, sem pressão de desempenho ou expectativas rigorosas. O brincar livre é uma oportunidade valiosa para a autodescoberta e a exploração.

As interações e brincadeiras desempenham um papel vital no desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas. Portanto, criar um ambiente que encoraje e facilite essas experiências é fundamental para o crescimento saudável das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas

mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A criança é um ser único que está disposta a aprender o que vale e o compromisso que a sociedade tem com ela.

Ainda segundo o Referencial Curricular (1998) As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

Até sua fala a brincadeira está presente em todos os momentos de sua vida e brincado que ela também mostra seus interesses aprendendo a se comunicar como pode.

Para Postman (1999), a ideia de infância passou por várias etapas, desde não ter uma palavra para defini-la até a descrição detalhada de suas características. Ele também aborda, ao debater o histórico da infância, que as melhores histórias produzidas, sobre qualquer coisa, são feitas quando seus conceitos estão em declínio e provavelmente uma nova fase está se formando.



Fato que está ocorrendo com a noção de infância, não propriamente pelo seu desaparecimento, mas pela mudança das referências usadas para conceituá-la. Dentro desta perspectiva, o autor aponta para uma crise no conceito de infância. Ele ainda ressalta que a "cultura" infantil ganhou uma nova conotação na sociedade contemporânea, alterando, inclusive, características próprias como a vestimenta, a alimentação, a linguagem e as brincadeiras.

Conforme Oliveira (1989) [...] a primeira idade que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizia Isidoro e Constantino (OLIVEIRA, 1989, p. 80)

A criança vai alimentando se de palavras e entendimentos para ampliar sua comunicação com o mundo e com a realidade dele. Charlot (1986, p. 108), ao estudar a infância tendo como base uma perspectiva social, mostra-nos que "a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas".

Para este autor "a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem"; não é a infância, a partir desta perspectiva, um dado natural (ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um fato natural) e sim um dado social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar.

Entender a infância e se encantar com cada momento que a criança tem a oferecer, tudo é mágico e rico ampliando o repertório de conhecimento adquirido a cada dia, a criança vai se descobrindo e formando suas opiniões.

Brincar na escola não é esquecer a aprendizagem e sim transformar no desenvolvimento, e nas brincadeiras que as crianças levantam questões e às vezes mudam seu comportamento, muitas crianças que não pronunciam uma palavra com o professor ou mesmo os colegas quando brinca esquece e conversa às vezes a criança é muito tímida e no envolvimento do brincar canta e dança, ou seja, esquece-se do mundo que os rodeiam.

Segundo Winnicott (1976) que o nascedouro do brincar está na experiência do fenômeno transicional, área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, representando a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado materializa-se em objetos que não fazem parte do corpo da mãe, embora não plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa, o ursinho, a fralda que acompanha o bico, o travesseiro ou cobertorzinho exemplificam os objetos transacionais, surgem entre 4 e 6 meses e desaparecem em torno dos 5 e 6 anos. Seu destino não é o esquecimento ou a repressão, e sim o espraçamento por todo o ser, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo.

É somente no brincar que o indivíduo, a criança, o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral e somente sendo criativo pode descobrir seu eu (1976, p. 80).

Na educação infantil a criança aprende através das brincadeiras identificando o mundo das letras e os contos de fadas, e muito importante esse momento para que a criança não perca a essência de ser criança.

O aprendizado de uma criança não se dá da noite para o dia e sim ela vai construindo ao longo de sua vida, é importante o olhar atento do professor para fortalecer essa construção.

Tudo que a criança aprende deve ser levado em consideração, sua bagagem de conhecimento é muito rica, fortalece o encontro de culturas onde um aprende com outro, o Brasil tem muitas riquezas que não devem ser guardadas nas salas de aulas, através do trabalho com o letramento muita coisa se descobre do aluno.

Segundo o Referencial Curricular (1998): A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente.

Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Barbosa (2003), as práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das necessidades sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária.

Assim também aconteceu e acontecerá com a alfabetização. Seu entendimento sofreu transformações significativas ao longo do tempo, implicando em novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (1998) Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente.

Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes.

O olhar mais avançado consegue compreender o cognitivo e emocional da criança, envolver o emocional e a aprendizagem muitas vezes vai além do que se espera por isso muitas vezes é importante um olhar além do esperado, a escola e a criança precisam de um olhar pedagógico e psicológico uma vez que dessa forma o trabalho acaba sendo mais com-

pleto e amplo, a escola é um lugar onde os pequenos passam muito tempo de sua vida, e a educação por sua vez acolhe a criança através do brincar.

Pires (2010) ressalta a ambiguidade de pesquisar a criança e a necessidade de compreendê-la em uma cultura dinâmica. A cultura ou a sociedade é algo dinâmico que não está localizado em lugar algum, mas pode ser pesquisado nas relações entre as pessoas. As crianças não apenas são ensinadas pelos adultos, como também ensinam os adultos e aos seus pares.

No entanto, ser criança comporta uma ambiguidade que torna seu objeto ainda mais fascinante. Os adultos chegam a se irritar com as crianças na idade dos porquês. Elas todas questionam, não tomam o mundo como dado. Por isso, observando as crianças é mais fácil observar a cultura em ação, o processo de "tornar se" cotidiano, próprio da dinâmica cultural, é mais óbvio (PIRES, 2010,p.148)

O desenvolvimento fortalece as concepções de infância onde o real e o imaginário, tudo é levado em conta os sentimentos, a consciência, a transformação, o diálogo, a fala o contato com o outro.

A educação deve aproveitar todas as possibilidades de aprendizagem na perspectiva de si e do outro.

## A INFÂNCIA DA CRIANÇA

Para Postman (1999), a ideia de infância passou por várias etapas, desde não ter uma palavra para defini-la até a descrição detalhada de suas características. Ele também aborda, ao debater o histórico da infância, que as melhores histórias produzidas, sobre qualquer coisa, são feitas quando seus conceitos estão em declínio e provavelmente uma nova fase está se formando.

Fato que está ocorrendo com a noção de infância, não propriamente pelo seu desaparecimento, mas pela mudança das referências usadas para conceituá-la. Dentro desta perspectiva, o autor aponta para uma crise no conceito de infância. Ele ainda ressalta que a "cultura" infantil ganhou uma nova conotação na sociedade contemporânea, alterando, inclusive, características próprias como a vestimenta, a alimentação, a linguagem e as brincadeiras.

Conforme Oliveira (1989) [...] a primeira idade que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizia Isidoro e Constantino (OLIVEIRA, 1989, p. 80)

A criança vai alimentando-se de palavras e entendimentos para ampliar sua comunicação com o mundo e com a realidade dele. Charlot (1986, p. 108), ao estudar a infância tendo como base uma perspectiva social, mostra-nos que "a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas".

Para este autor "a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem"; não é a infância, a partir desta perspectiva, um dado natural (ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um fato natural) e sim um dado social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar.

Entender a infância e se encantar com cada momento que a criança tem a oferecer, tudo é mágico e rico ampliando o repertório de conhecimento adquirido a cada dia, a criança vai se descobrindo e formando suas opiniões.

De acordo com Ariès (1978), a ausência de representações da vida da criança, que ocorre até a Idade Média, tem como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e ao mesmo tempo representativa.

Em outras palavras, este aparente desinteresse pela infância era resultado das altas taxas de mortalidade infantil, porém as taxas de natalidade também se mostraram elevadas. Seus estudos demonstram que os séculos XV e XVI vão apresentar uma “íconografia leiga”, oposta à religiosa, que representa cenas da vida cotidiana, na qual a criança aparece na presença dos adultos em diferentes situações.

E entende que essa inserção da criança é um anúncio do sentimento moderno de infância. No século XVI, as crianças também eram retratadas mortas, esculpidas nos túmulos, acompanhadas dos pais e irmãos, indicando uma outra visão a respeito da criança que morre cedo e anunciando que a criança começava a sair do anonimato mesmo sob as mesmas condições demográficas

Criança e infância são conceitos construídos e incorporado cultural e socialmente a partir do que se pensa sobre elas e transformadas ao longo da história

Segundo Gomes (2010, p. 21): Quando falamos em competência do professor de Educação Infantil, estamos falando das formações voltadas a esta área de ensino. Não somente a formação universitária, pré-requisito básico para o exercício da docência, mas a formação

contínua e permanente que forneça subsídios teóricos ao profissional durante sua prática.

Como nos esclarece Perrenoud, são os saberes conjugados adequadamente, que permitirão ao professor lidar com os desafios do dia a dia, especialmente na Educação infantil onde a dinâmica é diferente dos outros níveis de educação.

[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21-22).

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetiva que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas seja valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil é muito rico e amplo e precisa ser pesquisado sempre, entender cada etapa, fortalecendo o trabalho e o entendimento, principalmente na área da aprendizagem, a fala, o diálogo estão inseridos nesse momento.

Muitas vezes é na escola que o desenvolvimento se amplia enriquecendo a imaginação e a criatividade da criança.

Segundo De La Taille, (1998) a criança não deseja nada além do que não ser mais criança. A infância mesmo que vivida em plena felicidade – o que na verdade é bem raro – não é um fim em si, mas uma etapa a ser superada. Durante toda a infância, é comum cenas nas quais a criança se esmera para fazer algo ainda mais difícil devido às limitações de sua idade.

De La Taille (1998) refere que para Piaget, não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social. É ao agir sobre os objetos que a criança os assimila e, conjuntamente, constrói estruturas cada vez mais complexas e abrangentes de assimilação. Se o limite é, de fato, um marco, uma fronteira entre dois territórios, é porque esses territórios são distintos. Logo, educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhes limites, é, antes de tudo, ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los, ir além deles.

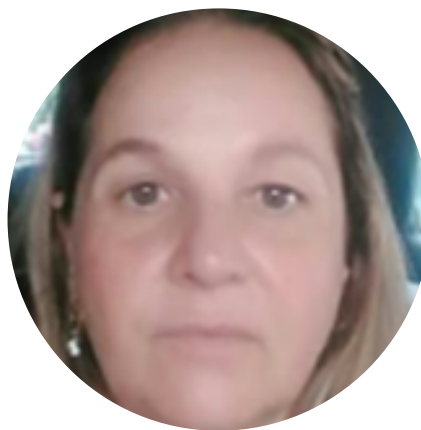
Respeitar o individual de cada criança e uma das ações que a escola fornece o trabalho diferenciado nem sempre é necessário uma vez que a criança de educação infantil aprende com o outro, o lúdico deve atender a todas as crianças no caso de inclusão a criança tem mais facilidade de se trabalhar, o lúdico tem um propósito de ajudar essas crianças no jeito que ela consegue aprender e entender o que as rodeia.

O brincar precisa ser visto com muita naturalidade fortalecendo o aprendizado e o desenvolvimento da criança, é importante um olhar atento ampliando espaços e momentos para despertar esse desenvolvimento.

A preocupação com a formação e o desenvolvimento são costumes que ampliam a educação das crianças, a atenção à infância se faz presente em todos os momentos, e na creche que a criança começa a dar seus primeiros passos, irradia seus movimentos e seus sorrisos. Cada momento na vida das crianças é importante ser registrado e ser fortalecido com ensinamentos e oportunidades.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver-saofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_sit e.pdf). Acesso em: 9 set. 2023.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- GOMES, Lais Estanislau; FÚCIO, Lidiane Hott; SILVA, Juliana Santiago da. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Anais do Seminário Científico do UNIFACEX, n. 6, 2010.
- LA TAILLE, Y de. As virtudes morais segundo as crianças. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1998a. (Mimeogr.).
- NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- OLIVEIRA, P. S. O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes, a história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, abril de 2023.
- POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1976



## ROBERTA DE SIMONE

Graduada em Letras pela Faculdade pela Universidade Anhembi Morumbi (2003); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2012); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Chácara Santa Maria



## A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** Discute-se aqui a importância da organização do espaço escolar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir de referenciais teóricos e utilizando como exemplo uma escola privada de São Paulo, a Escola Viva. Deste trabalho, foi possível extrair quatro fatores importantes para o planejamento de espaços: possibilidade de transformação; possibilidade de interação entre crianças; possibilidade de movimento; e, oportunidade de apropriação do espaço. Daquilo que foi observado, destacam-se alguns exemplos e soluções práticas que, atendendo a esses fatores de forma essencialmente simples, podem ser replicadas em diferentes situações e contextos.

**Palavras-chave:** Espaço; Escolar, Importância, Educação Infantil.



## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho tem como objetivo discutir a importância da organização do espaço escolar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O interesse por esse tema começou durante a realização de algumas práticas curriculares, realizadas durante o curso de pedagogia, em que pude observar algumas escolas de Educação Infantil.

A forma como algumas das escolas observadas, principalmente as que pertencem à rede pública de São Paulo, organizam os espaços e a pobreza frequentemente encontradas nas salas de aula, em relação aos materiais, à decoração, às possibilidades de interações entre as crianças, à falta de desafios corporais e cognitivos, e o mal uso dos espaços, foram questões que sempre chamaram atenção.

Nesse sentido, este trabalho procura refletir sobre a importância do espaço na Educação Infantil e como a forma como o espaço é organizado pode facilitar, limitar e orientar a prática educativa .

Como um possível exemplo positivo em relação à organização de espaços na Educação Infantil, foi escolhida a Escola Viva, uma escola privada de São Paulo.

A escolha pela Escola Viva se deu pela facilidade de acesso, pois trabalho nesta instituição, e por que o espaço é pensado e planejado pela escola como uma importante ferramenta no processo educativo que deve favorecer as experiências e manifestações infantis. Para isso, o trabalho pretende estudar a questão em foco a partir de referenciais teóricos e utilizar como exemplo a forma como o espaço é pensado e organizado na Escola Viva, fazendo relações entre teoria e prática.

## A IMPORTANCIA ESPAÇO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A discussão sobre a importância do espaço no desenvolvimento infantil tem, nas diversas correntes da psicologia, um suporte fundamental. A corrente cognitivista, por exemplo, enfatiza a função desempenhada pelas experiências espaciais primárias na construção das estruturas sensoriais das crianças.

Frago (apud HORN, 2004, p.15) cita como um dos exemplos dessa vertente os estudos piagetianos sobre a psicogênese das estruturas topológicas na infância, nos quais destaca a valorização das primeiras experiências sensoriais na casa e na escola como fatores essenciais do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

Segundo Piaget (apud HORN, 2004, p.16), a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual faz parte.

Portanto, não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências (ROSSETTI FERREIRA, apud HORN, 2004, p.16).

A discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil tem em Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934) seus principais representantes. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionaram afetividade, linguagem e cognição

com as práticas sociais, ao discutirem a psicologia humana em seu enfoque psicológico. Desse modo, na visão de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos.

Na abordagem de Wallon (apud HORN, 2004, p.18), o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais. Para ele, a atividade humana é eminentemente social, e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais.

Os exercícios da vida em sociedade se iniciam na família e ampliam-se quando a criança começa a frequentar a escola, a escolher os amigos, a ter a solidariedade do grupo, a enfrentar desavenças.

De acordo com Wallon, o grupo social é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros lhe permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Tendo em vista as idéias de Wallon, cabe ao professor organizar sua prática junto aos seus alunos, de modo que as relações do grupo possam ocorrer de forma que ele não seja a figura central. As crianças necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam.

Ao mesmo tempo, é necessário ter a clareza de que, nos primeiros anos de vida, o indivíduo apresenta reações descontínuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas.

Devido a essa capacidade, ele é manipulado pelo outro, e é através desse outro que suas atitudes irão adquirir forma. Assim, segundo Horn (2004, p.17), estabelece-se uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude.

Considerando que cada estágio do desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos e as competências que já desenvolveu.

O meio social também foi para Vygotsky fator preponderante na construção e no desenvolvimento dos indivíduos. Em sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Desse modo, o sujeito produtor de conhecimento não é apenas um receptor; é, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética.

A partir desse entendimento, acredita-se que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram.

Assim, nas situações imaginárias vividas pela criança, como o faz-de-conta, ela é levada a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que se comporta de maneira sempre mais avançada do que na vida real. Nesse processo, a brincadeira aparece

como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas.

Como consequência disso, constrói aprendizagens ao desenvolver ações compartilhadas com outras crianças, apropriando de um saber construído em uma cultura. A cultura acontece em espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por ele apropriados. Tal processo inicia quando a criança nasce e vai se constituindo em sua relação com parceiros mais experientes, os quais lhe fornecem determinadas significações. Portanto, é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar.

Vygotsky (apud HORN, 2004, p.19) afirma que apesar da relação brincadeira-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e das motivações da vontade. Nesse sentido, tudo surge ao brincar, o que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

É através da atividade de brincar que a criança se desenvolve. Somente nessa dimensão a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Para Horn (2004, p.20), uma implicação pedagógica importante que emerge das idéias de Vygotsky é a de que, para a criança brincar e exercitar sua ca-

pacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço em sala de aula organizado visando a esse objetivo. Sendo assim, um espaço despovoado de objetos e de materiais instigantes e desafiadores, ou seja,

de brinquedos que evoquem enredos de jogo simbólico, é a própria negação do que Vygotsky considera fundamental para o desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky (apud HORN, 2004, p.20), o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança em idade pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro.

Tendo como referência as idéias de Vygotsky, entende-se que o papel do professor é de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Essa intervenção, sobretudo na escola infantil, dependerá do modo como o professor, o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento (linguagens, matemática, ciências, artes) que, em tal estágio de desenvolvimento das crianças, serão os mais adequados e do modo como organizam os cantos da sala de aula, como o canto dos livros, do faz de conta, das construções, os quais permitirão enredos com a participação em duplas, trios ou grupos maiores de crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a organização do espaço físico, os materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e o mobiliário não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional. O espaço físico das instituições sempre reflete os valores que elas adotam e são marcas sugestivas do projeto educativo em curso.

Para Zabalza (apud MELIS, 2007, p.11), o espaço educa, assim como faz a linguagem ou as relações interpessoais. E atua como marco de condições, isto é, tem capacidade para facilitar, limitar e orientar tudo o que se faz na escola infantil. Tudo o que a criança faz e aprende acontece em um ambiente, em um espaço cujas características afetam tal conduta ou aprendizagem.

De acordo como é organizado o ambiente, podemos obter experiências formativas ou outras que serão mais ou menos ricas e enriquecedoras segundo a organização feita dos espaços e dos recursos. O espaço é também um contexto de significados e emoções. Cada zona, cada elemento ou condição do espaço, significa coisas diferentes e o vivenciamos de formas diferentes. Há espaços para a brincadeira e para o repouso, para compartilhar e para estar só, para o trabalho e para o ócio, espaços de prazer e de obrigações, próprios e alheios.

Para os educadores, os espaços são, principalmente, fonte de oportunidade, a condição externa que favorece ou dificulta o processo de crescimento pessoal, dos educadores e das crianças, e condiciona o desenvolvimento das atividades educativas que desejam realizar.

## ESPAÇOS: DE LIBERDADE ,DESCOBERTA,PROTEÇÃO,ALEGRIA

“ O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço- medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão” (LIMA, 1989, p.30).

Pensando em discutir o espaço educacional sob a perspectiva da arquitetura, a contribuição de Mayumi Souza Lima (apud HORN, 2004, p.25) arquiteta brasileira que trouxe importantes contribuições ao estudo dos ambientes escolares, deve ser considerada, sobretudo no destaque que dá à abordagem histórica do espaço escolar.

Sua ênfase recai sobre o modo como o espaço interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais. Suas considerações acerca desse tema nas décadas de 1950 e 1960, resultado de estudos realizados nas escolas públicas de São Paulo, mostram que os espaços escolares não eram muito diferentes dos da França e da Inglaterra no século XIX.

Tais espaços impunham ordem e disciplina em detrimento das necessidades das crianças. A própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas em filas de classes, corredores de circulação estreitos, cores frias, etc. Segundo Mayumi, qualquer organização dos espaços escolares buscava, em última análise, tornar-se um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil.

Em nome da economia, muitos prédios escolares eram construídos com corredores e passagens com pouca lar-

gura, induzindo os alunos a andarem em filas. Ao lado, as janelas pequenas impediam um maior contato com o mundo exterior, cuja existência era justificada pela necessidade de segurança.

É importante considerar que tais constatações não refletem apenas a realidade do Brasil e não estão distantes da nossa realidade. Hoje é comum encontrar nas escolas, principalmente as privadas, sistemas eletrônicos de controle sobre todos seus espaços.

No entanto, Lima (apud HORN, 2004, p.27) apontou algumas modificações no modo como as escolas, mais especificamente as salas de aula, organizam seus espaços. Os estrados foram retirados, e os cantos de castigo desapareceram; porém, na realidade, isso não significou que tenham, de fato, sido retirados”. Muitas vezes, o modo de conduzir a prática docente por parte dos professores reflete a existência do estado e das classes enfileiradas, mesmo sem a concretude disso.

A dificuldade de alguns educadores em trabalhar “ com corpos que se movimentam” é muitas vezes evidente. Por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças por meio do controle dos movimentos. Um dos meios encontrados para isso em São Paulo, na década de 1960, foram carteiras escolares chamadas de “pé-de-ferro”: literalmente, elas eram pregadas ao piso de duas em duas, inspiradas em modelo inglês.

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma mobilidade artificial. Na Educação Infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças,

impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes.

A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”.

Para Horn (2004, p.28), é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente.

Segundo Escolano (apud HORN, 2004, p.28), a escola é um lugar construído que se decompõe e recompõe à luz das energias e das relações sociais que se estabelecem. Com elementos simbólicos próprios e adquiridos, a arquitetura da escola, sua fachada externa ou interna, responde a padrões culturais e pedagógicos que as crianças vão internalizando e aprendendo. Portanto, a arquitetura escolar é, por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como os marcos da atividade sensorial e motora. Sendo assim, ela está inserida em uma cultura e a desvela, em suas formas, arranjos e adornos, cujos estímulos seriam transmitidos por mediação dos adultos e de práticas culturais.

Essa idéia já estava presente na educação infantil há muito tempo atrás, através das teorias de Froebel (1837) e Montessori (1907) que legitimam um espaço organizado para crianças pequenas, o qual procura integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza, propondo um arranjo espacial em ambientes muito diferentes dos vividos na época deles por crianças com menos

de seis anos. Esses teóricos, planejaram um espaço que fez parte integrante de suas metodologias, definindo-o à luz das necessidades infantis.

Segundo Horn (2004, p.29) a grande inovação, naquela época, foi o fato de adequar os espaços às necessidades das crianças pequenas. Fazendo uma verdadeira revolução no que diz respeito aos espaços e aos ambientes destinados à Educação Infantil, Froebel e Montessori foram grandes precursores da importância da organização do espaço na metodologia do trabalho com crianças pequenas.

Friedrich Froebel, conhecido como o pedagogo dos Jardins-de-infância, defendia a ideia de que as crianças seriam como flores a serem regadas e cuidadas, por isso, as professoras eram conhecidas como “jardineiras”. Além disso, o nome, Jardim-de-infância também tinha como referência o lugar onde se desenvolveria a ação educativa.

Desse modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter um contato mais próximo com a natureza, conviver com animais e plantas e mexer na água e na terra. Alguns espaços encontrados hoje em algumas escolas infantis, inclusive o da escola observada, guardam essas influências. É importante lembrar que, as idéias de Froebel definem o primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar.

A pedagogia de Froebel valorizava os espaços não-edificados e a necessidade de haver locais específicos para a prática de jogos, de jardinagem e de agricultura. Ao mesmo tempo, esses espaços seriam utilizados para lazer e recreio.

Em relação à parte interna, as salas de aula eram amplas e bem iluminadas, com capacidade para 25 alunos, tendo comunicação direta com o pátio aberto, o que possibilita que as atividades propostas pela professora pudessem ser realizadas ao ar livre.

As mesas de trabalho acomodavam cinco crianças e podiam ser reunidas em grupos maiores. As salas de aula possuíam, nas paredes, um quadro para o ensino do desenho, frases com mensagens de cunho moral, mapas, além de armários com portas de vidro para guardar materiais e trabalhos realizados pelas crianças.

Vale destacar que o modelo de organização proposto por Froebel está atrelado a uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento da natureza interna da criança, iniciando-se no nascimento e prolongando-se no decorrer da vida. Assim, o objetivo maior da educação será a unidade harmônica da natureza-humidade-universo, meio este que conduz o homem a ser inteligente e racional de acordo com uma lei universal e divina.

Baseada nas idéias de liberdade, de atividade e de independência, Maria Montessori, médica italiana, desenvolveu, entre o final do século XIX e início do século XX, uma metodologia para trabalhar com crianças de três a seis anos, na

qual se destacavam os cuidados físicos e a educação dos sentidos.

De acordo com Montessori (apud HORN, 2004, p.31), uma das condições essenciais de sua proposta era permitir as manifestações livres das crianças. Em primeiro lugar, essa liberdade se explicava na supressão de coações exteriores, como aquelas exercidas por um mobiliário fixo, e das interiores, como prêmios e castigos.

Quando surgiu, tal proposta se revelou revolucionária, já que se contrapunha a uma disciplina rígida, fundamentada, principalmente, na imobilidade das crianças. Ao contrário disso, um dos principais objetivos da metodologia montessoriana era disciplinar a atividade e o trabalho, em um espaço onde os alunos se movimentam com liberdade na escolha de tarefas a serem realizadas. Sob essa ótica, o planejamento considera a criança em sua relação com os objetos.

Por isso, os materiais eram especialmente construídos a fim de desenvolver todos os sentidos e todas as noções espaciais, os quais refletiam a vida doméstica e foram pontos referenciais da metodologia. No espaço interno da sala de aula, os lugares e os materiais se destinavam à realização de atividades de desenhar, de modelar e de reproduzir atividades domésticas (como lavar, passar, cozinhar). Hoje em dia, a organização dos espaços encontrados em algumas salas de aula de escolas infantis, mesmo que de modo tímido, como a casa da boneca, dos jogos, da biblioteca, tem sua origem, certamente, em Montessori.

Na metodologia montessoriana, evidencia-se uma preocupação constante com a organização de um ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto. Isto é, o controle passa do educador para o ambiente. Montessori afirmava que deveríamos organizar o espaço de modo que a vigilância do adulto e seus ensinamentos fossem minimizados, pois, conseqüentemente, a interferência do adulto seria reduzida. Desta forma, a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir. A condição fundamental da organização desse ambiente deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição de móveis e objetos que convidasse as crianças a interagirem, a brincarem e a trabalharem.

O destaque especial na metodologia montessoriana era o equipamento, os materiais e o mobiliário. Além de tudo ser adequado ao tamanho das crianças, também permitia que mesas, cadeiras e poltronas de palha ou de madeira fossem transportadas por elas. Pias com altura acessíveis aos alunos, estantes com cortinas coloridas, aquário com peixes e quadro-de-gis compunham o ambiente. O grande avanço desta proposta é o fato de o planejamento espacial ser parte constitutiva de um novo modo de considerar e de ver a criança pequena.

Além disso, o significado histórico do método de Montessori se traduz também, entre outros aspectos, pela valorização da arte e da estética. Os ambientes infantis eram decorados com obras de arte, o que, de certo modo, aproximou e introduziu as crianças ao mundo das artes. O fato de colocar as crianças em contato com a arte é, até os dias de hoje, um aspecto muito valorizado nas escolas infantis italianas. Nas pertencentes à rede pública da região de Reggio Emilia, por exemplo, isso é marcante.

Hoje, o reconhecimento da importância dos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sua influência sobre a prática pedagógica nas instituições de educação infantil, vem-se acentuando.

Atualmente, a organização dos espaços internos das instituições de educação infantil em “canto de atividades” tem sido cada vez mais presente em escolas de diferentes partes do mundo, envolvendo o Brasil.

Recentes estudos sobre a organização de espaços, também constataram a importância do papel da organização de espaços na prática pedagógica desenvolvida com crianças de zero a seis anos pelos educadores.

Zabalza & Fornero (apud HORN, 2004, p.35) fazem uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de terem a clareza de que são conceitos intimamente ligados. Afirmam que o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. Por sua vez, o ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais envolvidas no processo, adulto e criança.

Nesse entendimento, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada, que contém tudo, e que ao mesmo tempo é contido por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. Fornero & Zabalza (1998, p.233) afirmam que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.

Na região da Reggio Emília, norte da Itália, em escolas públicas municipais infantis, o conceito de ambiente também é entendido como um sistema vivo, em constantes transformações. Algumas idéias são básicas na organização desses ambientes: o planejamento de como



os espaços e os ambientes serão estruturados é discutido e pensado por toda a comunidade escolar: pais, alunos, funcionários; os espaços e os ambientes refletem uma cultura que é própria de cada realidade, o que determinará diferenças significativas de uma escola para outra; as interações sociais que a organização espacial permite serão fatores preponderantes nas aprendizagens que as crianças realizam; o ambiente de uma escola infantil deverá ser acolhedor através das cores, dos objetos, dos aromas, da harmonia e da calma que tudo isso transmitirá às crianças.

O planejamento desse espaço foi pensado em parceria com professores, pais, crianças e administradores, passando a ideia de que “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (RINALDI, 1999, p.46).

Outro dado importante a ser considerado no trabalho realizado em Reggio Emilia é a ideia de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica.

A importância do espaço e do ambiente dada pela concepção de ensino de Reggio Emilia, em um sentido mais amplo, é que não se pode considerá-los fixos ou imutáveis, mas, pelo contrário, como parte de um processo de mudança e crescimento. Portanto, o espaço está sempre pronto para mudar com os sujeitos, as crianças que o habitam.

Para Horn (2004, p.37), o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas. Até

então, na história, os espaços foram se construindo como uma das formas de controlar a disciplina, constituindo-se como uma das dimensões materiais do currículo.

A partir dessas premissas, Horn (2004, p.39), afirma que o lugar de sala de aula está organizado com suas paredes, aberturas, com sua iluminação, com seu arejamento. Entretanto, existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. O que se observa, via de regra, é que os professores muitas vezes se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso.

Na educação infantil, é comum encontrarmos escolas decoradas com personagens da Disney ou da turma da Mônica, colados ou pintados nas paredes, sem nenhuma interferência das crianças, que, cotidianamente, passam algumas horas de seu dia nestes espaços, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros temas que não esses, e como se elas não pudessem ter vontade própria.

Para Zabalza (2007, p.11) a forma como organizamos e estruturamos o espaço físico da nossa sala de aula constitui em si só uma mensagem curricular, reflete nosso modelo educativo e reflete direta e indiretamente nosso estilo de trabalho, isto é, a forma como entendemos qual deve ser o papel educativo do professor e o que esperamos das crianças com as quais trabalhamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a educação infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. Como consequência da própria trajetória histórica da educação infantil, diferentes momentos emergiram nas propostas de trabalho desenvolvidas nas instituições de educação infantil no Brasil. A produção científica foi ampliada, e as pesquisas sobre infância, em diferentes dimensões, influenciaram muito o referencial pedagógico para essa etapa de ensino.

Segundo Horn (2004, p.13), temos hoje um novo ordenamento legal iniciado com a Constituição de 1988 que se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Como resultado disso, um novo status é conferido à criança, garantindo-lhe direitos e tratamento de cidadã. No atual contexto, sem dúvida, a LDB significou um grande avanço nessa área, rompendo com toda normatização até então encontrada no país.

Anos e anos de uma prática voltada somente para guarda e para o cuidado, de pouca atenção à formação profissional dos educadores infantis e de um atendimento precário em todos os sentidos não se dissiparão como em um passe de mágica. É necessário muito trabalho e muitas modificações, tanto estruturais quanto pedagógicas.

Para Horn (2004, p.14), neste momento tão crucial para a educação infantil, podemos perguntar: Por onde começar? Que caminhos trilhar para dar às crianças de zero a seis anos uma educação de qualidade? Qual poderia ser o fio condutor nas mudanças?

Investir na formação dos profissionais que atuam nessa área é um dos caminhos a serem seguidos. Perrenoud (apud MELIS 2007, p.55), afirma que formar professores, a partir de situações de aprendizagem, deveria ser a meta desses programas, da educação infantil até a universidade, tornando-os profissionais que dominam as habilidades de seu ofício. Esse autor aponta que o desenvolvimento de algumas competências são fundamentais nesse processo, como aprender a ver e a analisar; aprender a ouvir; a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir.

Para Horn (2004, p.21), a precariedade na formação de educadores infantis no Brasil, de modo geral, é de toda ordem. Vários motivos podem ser apontados, desde os aspectos históricos da trajetória dessa etapa de ensino até a cultura ainda muito forte de que, para trabalhar com crianças, basta gostar e ter paciência com elas.

Um dos aspectos mais evidentes dessa difícil situação diz respeito à organização dos espaços nas instituições de educação infantil. Sem contar com o espaço como fio condutor, o debate sobre formação de professores se perde em um labirinto dos mecanismos institucionais e disciplinares. (PERRENOUD, apud MELIS, 2007, p.71).

Para Horn (2004, p.15), o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

Daquilo que foi estudado, observado e pesquisado durante a elaboração deste artigo, foi possível extrair quatro fatores importantes para o planejamento de espaços. Não são os únicos fatores, esse é um tema que pode e deve ser cada vez mais explorado por educadores e pesquisadores.

Entretanto, são fatores que se destacam e que merecem ser observados no processo de planejamento e organização do espaço na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, 1998.
- EDWARDS, Carolyn e outros. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIMA, Elvira de Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- MELIS, Vera. Espaços em educação infantil. São Paulo: Scortecci, 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMELs da cidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.
- \_\_\_\_\_. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2022. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf>.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ZABALZA, Miguel. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## ROSEMEIRE DA ROCHA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (2011); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Fatece (2015); Professora de Educação Infantil PEI na CEI Onadyr Marcondes.



## A LUDOPEDAGOGIA AUXILIANDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

**RESUMO:** A ludopedagogia é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ele se constitui enquanto linguagem, desafia o pensamento, a memória, possibilita a busca de solução de problemas, promove a negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras, dentre outros fatores enriquecedores. O objetivo é promover a pesquisa literária para esclarecer e aprimorar o conhecimento sobre o tema com foco na socialização da criança e seu aprendizado através da ludopedagogia. A metodologia que utilizamos constituiu-se do estudo bibliográfico de vários autores que versaram sobre o tema. Cada capítulo tratou das peculiaridades do tema e considerou o envolvimento pedagógico pertinente à unidade escolar com todo seu corpo docente, administradores e funcionários levando em conta o ambiente ao qual a criança estará inserida. Consideramos ainda, o resgate das brincadeiras tradicionais como forma de propiciar às crianças oportunidades de participar, interagir, movimentar-se e expressar-se.

**Palavras-chave:** Ludopedagogia; Educação Infantil; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A delimitação do tema mostra que o trabalho com a ludopedagogia facilita a socialização e torna o aprendizado nas escolas de educação infantil um instrumento pedagógico socializador e agregador de conhecimento e cultura.

O problema da pesquisa foi elaborado tendo como meta responder à questão: Como a ludopedagogia pode ser usada como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil.

A justificativa para nosso projeto foi a percepção de que o brincar parece ser a mola propulsora da infância! Em todos os lugares do mundo, em todas as culturas, ao observarmos a sociedade humana e as crianças que as compõem notamos que brincar, de maneiras diversas e com técnicas e fazeres diferentes, é comum a grande parte dos moradores de nosso planeta.

Assim, sendo algo tão fraterno e poderoso por si só, precisa ser observado, pesquisado e olhado em suas múltiplas facetas. Quando ouvimos falar de brincar, nossa memória instantaneamente relaciona o fato à criança.

Levar a criança a pensar, a inserir-se dentro de um contexto social muitas vezes pré-estabelecido pelos adultos que a rodeiam é um grande desafio.

No objetivo geral procuramos reunir informações sobre a importância do brincar na infância e do lúdico como auxílio à pedagogia para socialização e aprendizado na educação infantil.

Objetivos específicos procuram apresentar o lúdico como forma de construção da identidade protagonista que pode auxiliar na socialização de indivíduos dentro de grupos.

Mostrar a importância de brincar dentro dos espaços da escola e a adesão deste instrumento de socialização e aprendizado pelos docentes e propor o resgate de algumas brincadeiras populares mostrando que existe uma cultura do brincar inserida no Brasil que pode ser apropriada pelas crianças retirando-as assim da extrema dependência que possuem dos instrumentos tecnológicos.

Nossa metodologia foi baseada em pesquisa e nesta foram escolhidos livros de autores que versavam sobre o tema brincar e sua inserção no desenvolvimento infantil dentro das escolas de educação infantil.

A sedimentação do brincar em suas múltiplas formas guiou-nos na procura de respostas para nossas questões norteadoras já apresentadas.

Observando as crianças percebe-se que o brincar para elas é fonte natural de alegria e aprendizado. Quando brincam elas absorvem conceitos de disciplina, moral, ética e elementos de convivência.

O ambiente escolar tradicional e eivado de regras de conduta e tempo determinado, neste lugar técnico (lugar de aprender) totalmente diferente do ambiente familiar a criança se sente insegura e muitas vezes amedrontada.

Compreendendo este momento único para a criança a pesquisa voltou-se para este aspecto do brincar inserido no trabalho pedagógico durante a educação infantil pois o brincar une, tranquiliza e socializa a criança.

A intenção deste trabalho é esclarecer e apontar com uma bibliografia especialmente voltada para o assunto em questão, o estudo do caráter socializador do brincar humano em suas diferentes conotações.

Na escola, ao corpo docente cabe a mediação provocadora. Aos demais cabe o olhar atento para suprir todos os meios de segurança e cuidado na trajetória da criança no ambiente escolar.

A criança, suas emoções, seu protagonismo, sua apreensão do mundo será nossa abordagem. Portanto, nossa pesquisa e metodologia versará a respeito da criança e do brinquedo como ferramenta para o auxílio na aprendizagem.



## A LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um momento de intensa atividade cerebral, física e social. Quando observamos uma criança inserida em um ambiente público mesmo que esteja aparentemente parada, ela é puro protagonismo.

Seus olhos, suas pernas e braços em movimentos suaves e regulares, seu sorriso furtivo demonstrará com profunda exatidão que seu ser é todo ativo e dinâmico. Sua mente absorve cada detalhe do ambiente.

Abordando o cotidiano escolar pela via do brincar, na realidade a pesquisa procurou encontrar a criança em espaço que supostamente deveria estar favorecendo seu desenvolvimento como ser autônomo, criativo, pleno. Os dados revelam que, em raros momentos, à revelia do ambiente e dos adultos, a criança emerge por detrás do que se costuma considerar como aluno na escola brasileira. Em outras palavras, reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silêncio, passividade, submissão a regras e rotinas – muitas das quais sem objetivos claros – encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente (GISELA WAJSKOP, 2001, p. 11).

A escola normalmente é por si mesma presa a uma porção de deveres e regras. Por ser crivada de olhares, ora político se sobrepondo ao pedagógico, ora pedagógico engessado em modos de fazer ultrapassados, anacrônicos, a escola se estabelece como detentora de saberes.

Aquele que a frequenta “perde” a denominação de ser criança com necessidades únicas e passa a ser denominada como aluno. Ao aluno cabe ser parte de um grupo, é instruído a se constituir enquanto ser dentro das regras estabelecidas. Estas regras o analisam, o mensuram, o levam adiante ou o avaliam como incapaz.

Mesmo as escolas infantis que são tachadas como competentes nada mais fazem do que reproduzir conteúdo e impor regras. Torna-se claro que para a criança uma rotina pré-estabelecida traz conforto e segurança.

Entretanto, nesta rotina, deve haver de forma constante inesquecíveis momentos em que sua espontaneidade criativa e individual deve ser privilegiada.

O protagonismo infantil deve ser mediado com conhecimento e abordagens criativas e desafiadoras por todos os agentes educativos que fazem parte do quadro humano que compõem a escola.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente.

As crianças crescem em universos “multiculturais”, recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe ou outros adultos responsáveis por elas); a da comunidade na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia. Todo este “caldo” reflete-se nas brincadeiras, em que as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico (ADRIANA FRIEDMANN, 2012, p. 17).

Desde as pessoas que participam do quadro de funcionários da limpeza, perpassando pelas funcionárias que proveem a alimentação das crianças, administradores da escola, agentes de atendimentos escolar, professoras e professores ou qualquer outro indivíduo que adentre ao ambiente escolar, todos devem ter em si a necessária noção de que serão avaliados, observados e, em alguns momentos imitados pelas crianças.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente assim sendo estar atentos as descobertas que permeiam o brincar criativo de todas as crianças jamais perdendo de vista que elas são o cerne de todo trabalho desenvolvido nas unidades escolares e, portanto, merecem toda empatia e respeito de cada indivíduo adulto que com elas interagem.

Como vimos anteriormente, todo o aparato educacional na educação infantil, tanto pessoas como objetos, móveis e aquisições, devem estar voltados para as crianças pequenas. Não poderia ser diferente com os espaços.

Cada canto, cada objeto, cada mobiliário adquirido para ser disposto dentro do espaço físico da educação infantil deve ter em vista, ao ser adquirido, como algo provocador para a criança: “Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio a outro [...]” (L.S. VIGOTSKI apud WAJSKOP, 2001).

A criança absorve tudo que lhe é ensinado. Esta transmissão de conhecimento pode se dar de forma proposital ou não. Conforme vai crescendo ela se apropria de repertórios de conhecimentos novos ou refazer percursos de aprendizagens que já havia interiorizado. Tudo lhe ensina, a sua volta quase tudo lhe provoca.

Seu cérebro é um “radar esponja” que tudo retém, absorve e cria. Daí vem a necessidade de se pensar e ocupar espaços de forma pensada, planejada para que, na medida mais ampla possível.

Ela enquanto participante ativa dos espaços escolares tem o privilégio de ter um ambiente provocador a sua criatividade.

De maneira criativa e levando em conta as necessidades das crianças citamos abaixo algumas maneiras onde o espaço da sala de aula pode ser criativamente adaptado para que dele se faça um ambiente que possibilite a brincadeira individual e em grupos;

Virar as mesas ao contrário e enrolar um pano em volta para formar um barco;

Empilhar uma mesa virada sobre a outra e passar um barbante circundando os pés da mesa virado para cima, para fazer uma barraca de feira;

Colocar almofadas aconchegantes em um canto para “ler”;

Deixar um pedaço de chão com caixotes para fazer uma pista para arremessar bolinha de gude sem espalhar pelo chão.

De toda maneira, o professor não deixa de garantir seu papel de coordenador do grupo, na medida em que escolhe a forma de constituir o espaço e propõe desafios ao grupo. A arrumação da sala em cantos de atividades proporciona também um importante aprendizado para as crianças, o da transformação do próprio ambiente e da descoberta de que muitos mundos cabem numa única sala de aula! As possibilidades são variadas e mutantes (ADRIANA KLISYS apud REVISTA AVISA LÁ, 2007, p. 1).

A criatividade do professor também é desafiada. Seu olhar capacitado e crítico deve desbravar as amplas possibilidades de espaços e objetos. A arrumação da sala deve ser atrativa e única, plena de objetivos e percursos de aprendizagens.

Ao docente cabe coordenar, mediar e, dentro das possibilidades de cada criança, desafiá-la a superar obstáculos e medos levando-as a se sentirem seguras para ir sempre em frente atingido o máximo possível em sua aprendizagem e socialização.

Nada representa mais a alegria e criatividade de um povo do que sua cultura popular a qual denomina-se muitas vezes como Folclore.

Dentro da cultura folclórica de um povo vemos o colorido de suas gentes, suas cantigas, danças, folguedos e sem dúvida nenhuma suas maneiras de brincar onde crianças e adultos se constituírem como sujeitos brincantes.

As brincadeiras infantis fazem parte de nossas tradições, de nossos hábitos, e celebram o que há de mais genuíno em uma cultura...por meio das linguagens e da arte, certamente podemos compreender melhor nossa identidade, nossas, raízes folclóricas e o mundo multicultural

em que vivemos. É importante que os pequenos conheçam como as crianças de outras épocas se divertiam e, se possível, tenham a oportunidade de vivenciar estas brincadeiras e até mesmo construir os seus próprios brinquedos (MARIA MÉRCIA LEITÃO, 2009, p. 3).

Faz-se necessário mostrar às crianças formas de brincar além das tecnológicas que elas, em sua maioria, já dominam. Cabe à escola oportunizar brincadeiras, jogos, cantigas, adivinhas e mesmo instrumentos de brincar que sejam resgatados da cultura popular ou construídos por elas mesmas que as farão redescobrir o prazer de brincar sem o objeto tecnológico.

A tecnologia e sua ostensiva presença no cotidiano das crianças não pode ser o único instrumento de brincar e divertir-se a que elas têm acesso.

É preciso que elas descubram o prazer nos modos de brincar em grupo e dos quais dependem exclusivamente sua criatividade e mobilidade dentro das peculiaridades físicas de cada um: “Por todo seu potencial criativo e pela abertura que proporciona à exploração do real como um campo de possibilidades do viver e do conhecer é que podemos afirmar, sem medo de incorrer em erro, que brincar é coisa séria!” (SANNY S. DA ROSA, 2001, p. 45).

Brincar deve, portanto, como diz Sanny, ser instrumento usado por todo seu potencial pedagógico, prazeroso, criativo como um precioso meio para que as escolas de educação infantil atinjam seus objetivos que, embora sejam técnicos e permeados pelas políticas educacionais em voga no momento, não podem deixar de perder de vista sua matéria principal qual seja: A criança.

## O conhecimento através da ludopedagogia

Entendemos que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire através das informações que lhe chegam até eles pelo adulto, mas também pelas suas próprias experiências quando começa a entender e atuar no mundo em que vive.

Principalmente quando brincam imitação e aos poucos vão criando novas formas de representações imaginadas que se combinam com experiências vividas ou não, que expressam criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma.

Ela representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971 apud RIBEIRO, [s.d]), a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Sabemos também, que a criança se desenvolve através da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence.

Trabalhando o ser de forma total, podemos favorecer o seu desenvolvimento integral. Proporcionamos condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida (PIAGET, 1971 apud RIBEIRO, [s.d], p. 17).

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a “bagagem” que elas têm, assim ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro a formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Através da brincadeira que é de seu interesse, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971 apud RIBEIRO, [s/d], o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, a inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram.

Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em função de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado de desequilíbrio.

Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para melhor adaptar-se.

Podemos observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (1971 apud RIBEIRO, [s.d]) fala.

A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Um outro teórico que tem importantes contribuições para que entendamos o processo de desenvolvimento humano é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrem as portas da cultura para as crianças.

E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Na perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é mediado socialmente, pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói-se individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados: imagens, representações, conceitos, etc. (REGO, 1995, p.62).

Através da mediação da figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, pois ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em imagens que já estão internalizadas.

Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois através dele, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da realidade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer de brincar, alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprender.

Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, a partir do convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida.

O educando passa a interpretar sua realidade através do confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural.

É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções (BROUGÉRE, 2001, p. 40).

Desse modo podemos perceber que através do brincar, a criança se apropria de imagens e de representações, e é a partir da manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, pois a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural (BROUGÉRE, 2001).

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Como consequência ela tem acesso a um repertório cultural próprio, de uma parcela da civilização. Contudo, o brincar deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações (BROUGÉRE, 2001, p.47).

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia à criança uma aprendizagem significativa, pois através da manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprender a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura (BROUGÉRE, 2001).

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras “do tempo da vovó” estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar.

Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence.

Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, compartilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou eles mesmo conhecem ou queiram inventar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de um aprimoramento de uma educação infantil, onde a chegada da criança no ambiente escolar seja a mais tranquila e agregadora possível, levou-nos a indagar de que maneira poderíamos alcançar a inserção desta criança de forma menos traumática aproveitando-se de sua ludicidade natural.

A educação das crianças na escola apresenta necessidade de esclarecimentos cada vez mais acurados que mostram caminhos para a busca de qualidade no âmbito da educação infantil.

Assim, nossa pesquisa bibliográfica foi para que fosse respondida a questão de como o brincar pode ser usado como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil.

O objetivo geral proposto foi atingido visto que a socialização da criança e seu aprendizado foi pensado e discutido em cada parágrafo deste trabalho tendo sempre o brincar permeando as relações pessoais e interpessoais da infância.

Na pesquisa literária há respostas e esclarecimentos pertinentes sobre a socialização das crianças e como isto é fundamental para seu aprendizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas.

É também o espaço onde as crianças aprendem os valores essenciais à convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adultos.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas.

Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar.

Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender e praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho.

E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papyrus, 2001.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família. 2 ed. [S.L]: JC, 1981.
- ARRUDA, Tatiana Santos. Currículos para Educação da Infância. Brasília: Posead, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARVALHO ROSA, Sanny S da. Brincar, Conhecer. São Paulo: Editora Cortez, 2001. FAZZOLO, Elaine. Educação Infantil em Curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2012.
- . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução Nº 5, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 17 de dezembro de 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
- . (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Thomson, 2002.
- . Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- . Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KLISYS, Adriana. Ambientes, Atividades, Espaços. Revista Avisa lá. São Paulo: 29 de janeiro. 2007.
- KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática. 2002.
- LEITÃO, Maria M. Folclóricas de Brincar. São Paulo: Editora do Brasil, 2009. LIMA, Elvira Souza. Conhecendo a criança pequena. Sobradinho 107, 2002.
- MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- MERCÊS, Jorge Carlos Santos das. Ensino de História e de Geografia. Brasília: Posead, 2010.
- MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e viver. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos (Docência em formação), 2 ed. Cortez.
- PEREIRA, Mary Sue. A descoberta da criança: Introdução à Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2002.
- PEREIRA, Natividade. Brinquedoteca: Jogos, Brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Paulinas, 2004.
- REIS, Silva Marina Guedes dos. Movimento-se! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora. Campinas: Papyrus, 2009.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CÂNDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY. Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.



## Sandoval Marino Loff

Graduada em Bacharel em Ciências Contábeis – 2016 - Fema; Pós Bacharel em Contabilidade Pública e Responsabilidade Fiscal – 2019 – Uninter.



## SEGURANÇA PÚBLICA NO COMBATE A PEDOFILIA

**RESUMO:** Atualmente um dos maiores desafios da Segurança Pública é o combate à Pedofilia e as consequências deste malefício que insiste em ser notícia constante e presente nos meios de comunicação no país. Existe uma diversidade de fatores que contribuem para que estas práticas criminosas ainda aconteçam. Nesse momento, os organismos institucionais de segurança, como a Polícia Militar, são chamados para a ampliação de avaliações situacionais e a operacionalização de estratégias que possam configurar combates afirmativos. O presente estudo por meio dos referenciais bibliográficos busca tecer uma reflexão sobre o papel do policiamento diante destas complexas situações. Não somente do ponto de vista da resolução do enfrentamento ao crime, mas, também do aspecto da humanização e sensibilização, que se refere à representação social do policial no cenário o qual está inserido.

**Palavras-chave:** Segurança Pública; Pedofilia; Crime.

## INTRODUÇÃO

**A** Pedofilia é um crime hediondo, uma violência que é física, psíquica, social, o qual deve ser combatido com força enérgica por todas as instâncias que congregam os poderes constituídos, justamente pelo fato de que intersecciona muitos campos sociais para entender esta dinâmica de crime que, com o passar do tempo, não se extingue e acaba ampliando formas de violência.

Este crime hediondo, vem crescendo muito nos últimos anos, e em todas as esferas sociais. Não é somente no universo dos espaços vulneráveis socialmente, no qual as crianças e adolescentes estão inseridos, que a violência apresenta-se. Pelo contrário: esta tipificação, é uma constante em todos os níveis sociais, e foi muito agravado, principalmente, no período da pandemia do Covid-19, já que muitas crianças, não estando nos espaços de proteção da escola, foram obrigadas a ficarem em casa para se protegerem da doença, mas, se tornaram alvos vulneráveis para os criminosos.

A violência sexual, e no caso da reflexão do presente estudo manifesta-se na população infantil e infanto-juvenil, é um mal que a sociedade busca extinguir, mas, com dificuldades e se faz necessário pensar que somente o poder público não consegue congrega forças para a eliminação ou redução da problemática. É necessário pensar o campo por meio de ações de integração, com diversos organismos institucionais e a sociedade civil organizada. Desta forma, ao pensarem juntos, podem alocar forças e planejamentos estratégicos de combate.

É de extrema importância pontuar discutir as principais alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente após a edição da Lei nº 11.829/2008. Pretende-se, desse modo, identificar se a inserção de novas tipificações foi satisfatória para suprir determinadas omissões do Estatuto. Destacam-se ainda os principais mecanismos de repressão e os obstáculos probatórios que inviabilizaram a identificação e repressão da ação dos pedófilos.

## SEGURANÇA PÚBLICA NO COMBATE A PEDOFILIA

A pedofilia é um tema extremamente polêmico e com a colaboração da mídia, vem tornando-se muito conhecido. Até recentemente, a pedofilia era um tabu, todos sabiam que existia, no entanto ninguém tocava no assunto. Ainda hoje existe o receio de se abordar este tema, no entanto, há uma considerável parcela da sociedade disposta a romper as barreiras do silêncio e denunciar.

Este fenômeno é classificado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como uma desordem mental e de personalidade do indivíduo adulto, bem como um desvio sexual. Nota-se que o comportamento pedófilo é mais comum em torno do sexo masculino, o que se pode comprovar, até mesmo entre os não profissionais da área policial, pelos relatos noticiados que estampam, de vez em quando, prisões escandalosas envolvendo sujeitos ativos deste sexo.

Não é novidade que a violência, seja física, moral, sexual ou simbólica, tem afligido a sociedade ao longo dos séculos. Mesmo com todo o desenvolvimento social, educacional e tecnológico, esse é um problema que ainda não conseguimos derrotar. E hoje, mais do que nunca, temos vivido dias que parecem cada vez mais assustadores, repletos de episódios que nos levam a temer a crueldade humana (PEYERL, 2020).

O adulto pedófilo aproveita-se da inocência da criança, pois já é mais vivido, possui experiência do tempo, e usa isso para cercar, com narrativas e premiações, o público infanto-juvenil. Usufruindo muitas vezes do recurso da chantagem e da pressão psicológica, visando o seu intento. Não há consentimento neste aspecto, tendo em vista que as crianças e adolescentes não operam em sua totalidade psíquica, o pleno entendimento do evento ocorrido.

É evidente o quão destrutiva a situação manifesta-se na vida social, cultural e psicológica de crianças e adolescentes, já que não conseguem falar, dar um grito de socorro, pedir ajuda, sair do pesadelo. Muitas vezes vivem sob o campo da chantagem feita até mesmo pelos familiares que buscam, em diversos casos, camuflar o caso. Isso amplia a solidão destas crianças e adolescentes, fazendo surgir diversas patologias emocionais, como: baixa autoestima, ansiedade, pânico e isolamento social, ou até mesmo o suicídio.

Existe também casos que tem tomado a imprensa e redirecionado focos de investigação: casos de pedofilia e abusos sexuais cometidos por mulheres, contra crianças meninos e meninas. Estes exemplos, com forte incidência de camuflagem, também chamam a atenção pela crueldade, já que em muitos casos o crime é cometido por mães, tias, avós, babás, entre outras.

Nesse sentido esses espaços sociais que deveriam ser a fonte protetiva, acabam tornando-se o espaço do terror psíquico destas crianças e adolescentes, pois após sofrerem o abuso ficam com medo de ir à escola, frequentar uma igreja e até mesmo de estarem em sua própria casa. Observar as reações das crianças neste sentido e nestes espaços, é uma urgência para os que esperam proteger com eficiência este público alvo.

As consequências advindas do abuso sexual podem ser muito diversas como: desempenho do comportamento sexual, conhecimento atípico do sexo, sentimentos de exclusão, hostilidade, isolamento, desconfiança, medo, baixa autoestima, sentimento de culpa, fracasso ou dificuldades de aprendizagem, puberdade precoce, transtorno de estresse pós-traumático, dificuldades interpessoais com os pais e posteriormente com seus próprios filhos, ansiedade, estresse, transtornos alimentares.

É importante observar as crianças e adolescentes em seus comportamentos, pois, em grande parte das situações, a violência praticada é feita por pessoas que não se desconfiam. A pedofilia pode ser apresentada em espaços e por pessoas de alta confiança familiar e social, sendo assim, o crime acaba recebendo, em muitos casos, a proteção do silêncio, já que por medo, muitas denúncias não são feitas.

O abusador, faz uso de seu papel de representação social (pai, mãe, avô, tios, primos, professores, padres, pastores, entre outros), em uma contínua expectativa de que sua imagem redirecione a ótica dos agentes da lei, culminando em proteção. É devido a isso que a decodificação dos sinais, em um viés de profundo conhecimento do discurso do corpo e das narrativas, acabam sendo estratégias a serem usadas pelos policiais. É uma operação de psicologia da comunicação, de cunho semiótico (que trabalha os sinais e signos) que está atrelada a capacidade de identificação dos malfeitores criminosos, de forma que esta ação se efetive de forma afirmativa e ágil.

A cada dia que passa a população é assolada por um enorme número de notícias comunicando a ocorrência dos mais variados tipos de abusos sexuais contra crianças e adolescentes. Como se não bastasse, a maioria desses abusos são cometidos, geralmente, por pessoas que teriam a responsabilidade de cuidar desses menores e de dar-lhes toda a assistência para que tivessem uma boa formação. O abuso contra crianças e adolescentes possui muitas faces, dentre as quais se apresenta o abuso sexual. Este, quem sabe, o mais danoso ao menor, tendo em vista as consequências que proporciona, pois consegue atingir o íntimo do desenvolvimento infanto-juvenil (RODRIGUES, 2008).

O agente de segurança pública, especialmente o Policial Militar, é um ator estratégico e de suma importância para a articulação das defesas dos direitos de proteção dos cidadãos, em especial, no caso deste trabalho retratado, das crianças e adolescentes. Como é tipificado como crime hediondo, o abuso sexual infantil requer dos policiais o fomento de conhecimentos sobre o campo temático, para a implementação da ação e da narrativa no atendimento à casos deste norte.

Devido ao fato do abusador fazer uso da sua imagem, muitas vezes, de boa reputação social, o diagnóstico da estrutura de imagem (primeiro mecanismo de contato dos policiais com estes sujeitos denunciados) requer habilidade para que se possa chegar à comprovação.

O Policial Militar é um agente de ampla representação social. Isso quer dizer que toda a comunidade, sejam elas quais organismos internos que a compõem, observam no agente da segurança pública, uma simbologia estruturada de proteção, de confiança, de seriedade, justiça, referência. O Policial é o ator social comunitário que agrega o valor da confiança, muito em razão do fato de que é ele a fonte de busca pelos cidadãos em momentos adversos em que a população está sofrendo. Esta ótica, paira pelo campo da representação social, porque é o elemento chave para a proteção e para o empenho de sua prática laboral, e por vezes o empenho de sua própria vida e segurança, na defesa de outros.

O tratamento da polícia com a vítima de estupro deve ser de humanização e acolhimento, de modo a evitar qualquer invasão a vida pessoal ou culpabilização. No caso da Polícia Militar quando acionada deve encaminhar a vítima dando-lhe total apoio para a delegacia mais próxima

onde será realizado posteriormente o encaminhamento para o exame de corpo de delito. Em situações de flagrante a PM também deve conduzir o suspeito a delegacia para as providências relacionadas à prisão em flagrante (ROSSI, 2017).

Ainda se deve constar que em desfavor das vítimas, o Brasil ainda não possui a tecnologia necessária para o rastreamento e combate a de grande parte do conteúdo ilícito voltado a tal prática. E, mesmo quando descobertos, alguns dos casos esbarravam em leis adequadas para este tipo de prática. Nesse cenário de impunidade, a participação da população se torna fundamental para ajudar a combater a pedofilia e os demais tipos de abuso e exploração sexual infantil. A atenção e denúncia feitas pelos pais e responsáveis auxiliam na identificação casos de pedofilia, ao ponto de que foram surgindo algumas plataformas, em sua grande maioria para educar os responsáveis provendo informações sobre o perfil e atitudes online de pedófilos e indicando comportamentos frequentes em crianças abusada.

O pedófilo tem internalizado em sua mente, pensamentos e desejos sexuais que foram projetados na figura de seus pais ainda quando ele era uma criança. Não realizados, esses desejos sexuais passam agora, na vida adulta a saírem do imaginário, do inconsciente, para ser realizado de forma inversa, o ser não correspondido vai à procura de uma criança.

A psicologia caracteriza o abuso sexual pelo não consentimento da criança na relação sexual com o adulto, nem mesmo em qualquer contato físico com propósito sexual, sendo que o agente submete a vítima a estímulos sexuais inapropriados para sua idade e desenvolvimento psicológico e/ou intelectual, contudo, o fato se consuma sob coerção ou com jogos

de sedução afetiva perpetrada pelo abusador (MOREIRA, 2010, p.95).

Para ser considerado pedófilo, é necessário que a fantasia sexual seja recorrente em um espaço de tempo, não caracterizando pedofilia uma imaginação passageira. Ressalta que essas fantasias devem estar causando sofrimento no indivíduo, com desconfortos na sua vida social, sendo seus desejos e imaginações incontrolláveis. Outro critério mostrado pelo autor é o de idade, que expressa uma diferença de cinco anos entre o pedófilo e a criança. Observa-se que, em um namoro de um jovem de 18 anos com uma menina de 13 anos, com consentimento de seus pais, não caracteriza pedofilia. Esse ato é comum aos olhos da sociedade.

Perversão sexual que envolve fantasias sexuais da primeira infância abrigadas no complexo de Édipo, período de intensa ambivalência com os pais. O ato do pedófilo caracteriza-se pela atitude de desafiar a lei simbólica da intervenção. O adulto seduz e impõe um tipo de ligação sigilosa sobre a criança, na tentativa de mascarar o abuso sexual (HISGAIL, 2007, p.17).

Atualmente o Brasil apresenta inúmeros casos de abusos contra crianças, esses que podem ocorrer das mais variadas formas e contextos.

Para conter os abusos praticados contra crianças há uma luta que busca garantir os direitos fundamentais a elas. A sociedade e a legislação têm tornado possível a criação de leis para protegê-las, mas a aplicação dessas leis ainda é lenta.

Perante inúmeros casos de práticas de abusos contra crianças e adolescentes, e diante de novas formas de praticar esses atos foi necessário que houvesse

mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente a fim de intensificar o combate aos crimes praticados contra esses.

Nesse contexto, em 25 de novembro de 2008 foi editada a Lei 11.829/2008, a qual alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente com o fim de aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse desse material. Apesar das lacunas ainda existentes que poderiam e deveriam ter sido supridas pelo legislador, a lei em testilha merece elogios, uma vez que, nos artigos 241-A, 241-B, 241-C e 241-D capitulou como crime algumas condutas relacionadas à pedofilia na internet, as quais até então estavam à margem da lei, pois não eram considerados ilícitos penais. A primeira alteração digna de destaque, prevista no artigo 241-A da Lei 8.069/90, diz respeito à criminalização da divulgação de foto contendo cena pornográfica ou de sexo explícito de criança ou adolescente por qualquer meio de comunicação. Nessa hipótese, quem incidir em tal conduta estará sujeito à pena de 3 a 6 anos de reclusão e multa. Praticará, ainda, o mesmo delito toda e qualquer pessoa que assegurar os meios para o armazenamento desse material em sites e blogs permitindo o acesso de internautas às imagens ou vídeos. Destaque-se que a mera existência de imagens ou vídeos com esse conteúdo disponibilizados em páginas eletrônicas da internet para o acesso a internautas é suficiente para caracterização dessa infração penal, sendo desnecessário o efetivo ingresso por usuários (CASTIGLIONE, 2016).

As inovações trazidas ao Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente em relação aos crimes praticados com uso de internet, ajudaram a fortalecer a punição dos sujeitos que cometem tais crimes, mas não contribuíram para

que houvesse uma paralisação efetiva dessas práticas. As crianças e adolescentes necessitam bem mais do que leis de amparo.

É necessário que os poderes se unam com o objetivo de criar ações que ajudem a combater as formas de violências contra as crianças. Que os direitos encontrados no Estatuto da Criança e do Adolescente precisam de melhores garantias para sua preservação, pois a letra da lei por si só não garante a proteção dos menores contra abusos sexuais.

Atualmente na sociedade a moral e os costumes sociais estão sendo banalizados e práticas desrespeitosas estão sendo cada vez mais vistas como algo normal. É comum a prática de crime contra criança como se não houvesse o Estatuto da Criança e do Adolescente e um Conselho Tutelar atuando em favor delas. É importante que o Estado invista em justiça social, fornecendo educação para que as pessoas se libertem para o exercício de seus direitos e principalmente para a luta do pleno exercício dos direitos da criança e do adolescente, no combate a exploração e abuso sexual destes.

Interagir sexualmente de qualquer forma com crianças é crime sexual, mesmo que a criança diga que quer realizar o ato e não tem capacidade penal de consentir, isso enseja que o adulto esteja induzindo a criança a um comportamento inadequado para sua faixa etária. A infância e o início da adolescência são fases da vida que pressupõe a inocência, a subordinação, a fragilidade entre outros aspectos correlatos, a sua vulnerabilidade é real diante de adultos que possuem experiência de vida e que já se desenvolveram de forma física e mental, enquanto, a criança ainda está num período de desenvolvimento em todas as áreas de sua vida (LOWENKRON, 2015).



Cabe salientar que a tecnologia aumentou muito e hoje a internet é uma ferramenta indispensável na construção de aprendizagem, no trabalho, pesquisa e ou até mesmo o sistema judiciário passou a utilizá-la para aprimorar sua atuação e simplificar a protocolização de processos. Apesar de ser útil, a internet traz perigos quando utilizada de forma errada ou por pessoas que não tem muito conhecimento sobre a navegação virtual, como por exemplo as crianças, sendo essas vítimas fáceis de pedófilos que atuam neste contexto.

A prática de pedofilia na internet se configura por meio da difusão de imagens pornográficas contendo crianças como atores, bem como o consumo dessas imagens adquiridas em sites de venda e distribuições.

O Ministério Público explica que aqueles que acessam a internet com o objetivo de visualizar sites com conteúdos de práticas pedófilas também estão sujeitos à uma investigação criminal, quando essas visualizações são constantes, o que pode caracterizar o usuário como alguém que gosta das cenas impróprias exibidas com crianças, e que sua visualização frequente contribui para a produção de mais vídeos e conteúdos contendo tais cenas.

Cabe ressaltar que deve-se ter cuidado com o fato da pedofilia ser considerada uma doença mental, visto que, o criminoso que pratica violência sexual contra crianças e adolescentes, pode utilizar-se de tal justificativa, para se dizer pedófilo, simplesmente como uma estratégia de defesa, para ser considerado um doente mental e se livrar da condenação criminal. Dessa forma, mesmo que a pedofilia seja considerada uma doença por muitos, nada justifica ou impede que o agente seja punido, pois há entendimen-

to de que a pessoa tem noção e discernimento de que sua atitude é errada, podendo tê-la evitado ou tomado medidas para que não ocorresse. Existem também os casos dos molestadores situacionais, que embora não possam ser diagnosticados como pedófilos, aproveitam-se da situação de vulnerabilidade da vítima e podem apresentar outros distúrbios psicológicos que necessitam ser tratados.

A prática de pornografia digital, realizada através do ambiente virtual, é sem dúvidas, nos dias de hoje, a maior rede de pedofilia e pornografia infantil existente, onde os pedófilos se aproveitam da internet, por ser um ambiente mais difícil de serem localizados, e assim tentam satisfazer seus desejos mais sombrios e ilícitos.

O Inquérito Policial é o procedimento por meio do qual a polícia judiciária investiga um fato típico buscando a autoria e a materialidade da conduta, com o objetivo de obter provas e indícios que possam esclarecer a verdade real. No caso dos crimes relacionados à pornografia infantil, após a conclusão do inquérito, o seu resultado é encaminhado ao Ministério Público, órgão competente para fazer o oferecimento da denúncia, iniciando o processo criminal.

As ações e programas desenvolvidos pelo Estado em forma de políticas públicas, têm o objetivo de garantir e colocar em prática os direitos previstos em Lei. Dessa forma, diante das explicações realizadas, e sob a ótica dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, é necessário que o Estado venha a formular políticas públicas efetivas ao combate à pedofilia infantil sob o viés da proteção da dignidade sexual das crianças.

É cada vez maior o conhecimento de crimes contra a dignidade sexual praticados contra vulneráveis no Brasil. Crimes esses que culturalmente sempre ocorreram de modo oculto, muitas vezes por causa de ameaças às vítimas o que sempre dificultou o acesso da vítima com a polícia. O fato é que o menor de 14 anos ou pessoa com deficiência mental e enfermidade ainda tem seu discernimento incompleto, e por isso esse tipo de indivíduo está totalmente vulnerável a prática de violações, abusos e exploração sexual o que podem causar traumas intensos a vítima (MIRABETE, 2010).

As políticas públicas devem ser implementadas principalmente no âmbito familiar, por meio de palestras, propagandas e conscientização social, tendo em vista que maioria das vezes, os pais do infante não sabem do conteúdo, e com quem os filhos estão conversando, e quais as plataformas que usam. De modo que os pais devem ser conscientizados sobre o tipo de material que os filhos estão acessando na internet, para que esses não venham a ser vítimas da pedofilia virtual. O Estado tem ferramentas, que podem ser instaladas para auxiliar os pais no monitoramento do que pode ou não pode ser acessado. Ainda assim, é necessário informar tanto a criança quanto o adolescente dos perigos que existem no ambiente virtual. Não apenas ter feedback do que os filhos estão fazendo na internet, mas orientar sobre o que pode acontecer.

Ademais, de modo geral, é necessário políticas que conscientizem a sociedade como um todo, quando falamos sobre verdades desagradáveis, a maioria das pessoas opta por fechar os olhos, acreditar que aquele fato nunca vai acontecer com alguém da sua família ou alguém pró

## PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A metodologia da pesquisa tem por finalidade descrever fatos ou problemas que surgem no cotidiano e assim desenvolver formas de solução de tais problemas através do conhecimento científico incluindo ligações e opiniões dentre os mais diversos autores, que sirvam de embasamento à interpretação do significado dos fatos levantados.

Nesta etapa são respondidas o maior número de perguntas, pois nela encontram-se as ferramentas disponíveis para realizar a pesquisa e alcançar os objetivos definidos. Para Cervo, Bervian e Da Silva, [...] método é a ordem que se deve impor os diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou um resultado desejado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 27).

Assim o prosseguimento do estudo, deu-se com sua categorização, através da definição e estruturação, bem como os métodos utilizados, posteriormente, definidos os objetivos, natureza e abordagem do problema, realizaram-se os procedimentos técnicos de coleta de dados informações referentes a custos envolvendo mão de obra celetista e prisional, fornecidas pela Metalúrgica Netz Ltda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, conclui-se que o tema da exploração sexual infantil, a pedofilia, manifesta-se cada vez mais presente na sociedade brasileira, requerendo ações enérgicas de combate ao crime. Com o advento da internet, a democratização livre de acessos a mecanismos interativos, o crime cibernético tem sido um dos aspectos norteadores preocupantes que requer dos agentes da segurança pública, uma especificidade de ampliação de conhecimentos para a detecção dos fatos reais e articulação de frentes de combate.

Esse tema é de extrema importância para a sociedade, que reconhecendo haver um crime contra a dignidade sexual da criança, carece saber, mais profundamente, do que de fato é ser pedófilo e quais medidas são tomadas para que o criminoso seja punido, bem como, para o estudante de direito, que poderá no exercício de sua profissão, se advogado, juiz, promotor de justiça, entre outras, lutar para que a criança tenha sua proteção assegurada pelo Estado e as leis sejam aplicadas em favor das mesmas de forma rápida e de preferência, preventivamente.

A pedofilia é uma triste realidade conforme abordada no estudo, é doloroso e revoltante saber que existem crianças e adolescentes que passam por esse tipo de abuso, e é ainda mais assustador ver a quantidade e a frequência com que esses crimes acontecem. A criança que sofre com esses abusos corporais e psicológicos, grande parte delas, vítimas de seus próprios familiares, terão consequências físicas e psicológicas gravíssimas, marcas e traumas que jamais poderão ser esquecidas e apagadas de sua memória, diante da monstruosidade em que é praticado esses delitos. A criança tem direito a uma infância livre, a brincar, se divertir com os amigos, ir para à escola e etc.

## REFERÊNCIAS

CASTIGLIONE, Yuri Giuseppe. Pedofilia, exploração sexual infanto-juvenil e as alterações do ECA à luz da realidade brasileira. Disponível em: < <http://fundacao telefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/colunistas/pedofilia-exploracao-sexual-in fanto-juvenil-e-as-alteracoes-do-eca-a-luz-da-realidade-brasile.>>. Acesso em: 02 Dezembro 2023.

HISGAIL, Fani. Pedofilia: um estudo psicanalítico. São Paulo: Iluminuras, 2007.

LOWENKRON, Laura. Consentimento e vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual cadernos Revista eletrônica pagu (45), jul-dez. 2015.

MIRABETE, Julio Fabbrini. Manual de Direito Penal – Parte Especial. São Paulo, Atlas, 2010.

MOREIRA, Ana Selma. Pedofilia: aspectos jurídicos e sociais. Leme: Cronus, 2010.

PEYERL, Marli. Educadora e coordenadora da campanha Quebrando o Silêncio, 2020. Disponível em: <https://quebrandoosilencio.org/o-projeto/campanha-2020-2021/>. Acesso em 01 Dezembro 2023.

RODRIGUES, Willian Thiago de Souza. A pedofilia como tipo específico na legislação penal brasileira. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XI, n. 59, nov 2008. Disponível em: <https://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?nlink=revistaartigos>. Acesso em: 28 Novembro 2023.

ROSSI, Marina. O que fazer em caso de estupro? El país. São Paulo, dez. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/16/politica/1466096086\\_656617.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/16/politica/1466096086_656617.html). Acesso em: 29 Novembro 2023.



## TAMARA TOUPITZEN

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UniSantana (2009); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Educação Musical (2019) pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faesp Faculdade e Educação Paulistana (2022); Professora de Educação Infantil pela Rede Municipal de São Paulo desde 2013.



## IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** Este trabalho tem, como intuito, descrever um pouco sobre a história da música no mundo e no Brasil, e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que frequenta a Educação Infantil, mostrando-a como ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança; favorecendo também para o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade do indivíduo, bem como, o estímulo à sua concentração e autodisciplina. Para a abordagem deste tema, recorreremos a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos científicos, entre outros, que abordaram e abordaram a temática aqui proposta.

**Palavras-chave:** Música; Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, para entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, no Brasil e no mundo.

Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizada leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

## A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. Por estes e outros motivos é que a mesma, além de ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico, na interação que estabelece com o mundo.

Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete “música”, a seguinte definição:

Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido; e também: “qualquer conjunto de sons” (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como “qualquer conjunto de sons”, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição [...] No livro *Evolução da teoria musical*, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como “arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia”. Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia. (BRITO, 2003, p. 26)

Como foi visto no primeiro capítulo, sabe-se que a música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais (RCN. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intra-uterina, os embriões que se formaram em bebês já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar a luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles (WANDERLEY, 2010).

Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as canções de ninar, as canções de todas, as



parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (músicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicarem por meio dos sons. Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.

Segundo Martins (2004), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que, cantadas por suas mães, proporcionam aos bebês, tranquilidade e prazer.

Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.

Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente.

Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar. (Nogueira, 2003)

Para o RCNEI (1998), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 1998, pp. 47 e 48).

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável.

Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação e visomotora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

“A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão”.

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo estando sozinha, ela não se sente solitária e carente de atenção, pois o

instrumento passa segurança e bem-estar para ela.

Para Costta (2012), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional.

A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora.

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, desenvolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto (2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

Desenvolvimento cognitivo/linguístico: as situações que as crianças experimentam no seu dia a dia são fontes de conhecimento. Ao ter uma participação mais ativa no desenvolvimento de atividade com música, a criança desenvolve seus sentidos, sua acuidade auditiva, acompanhar gestos ou dançar, trabalhando e ampliando sua coordenação motora e a atenção; ao cantar, imitar, copiar, e acompanhar sons, ela descobre e amplia suas habilidades linguísticas, sua capacidade; além do mais, estabelece relações com o ambiente em que se encontra.

Para Brito (2003), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades com músicas oferecem, às crianças, inúmeras oportunidades para aprimorar sua habilidade motora, aprenderem a controlar seus músculos e moverem-se com mais destreza e desenvoltura. O ritmo musical tem um papel fundamental na formação e no equilíbrio do sistema nervoso. Isso porque tudo que é expressão musical faz ativar a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões nervosas. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento sócio afetivo: a identidade é formada aos poucos pela criança, na qual ela passa a se perceber diferente dos outros e, ao mesmo tempo, procura se integrar com os outros. E é pelo desenvolvimento da autoestima que ela aprende a se aceitar melhor, como ela é, aprende a respeitar suas capacidades e limitações.

Nesta perspectiva, as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização entre coetâneos, estimula a compreensão, a participação e a cooperação, ensinando a criança a desenvolver o conceito do que é trabalhar e viver em grupos. Além disso, aprende a expressar por meio da música, trabalha seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo progressivamente sentimento de segurança e auto realização. (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Segundo o RCNEI (1998), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá-la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música), que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

1. A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silêncio;
2. A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;
3. A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é uma importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em

educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde pequeno, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e aos outros também.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais [...] ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical

que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente.

As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.; alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também podem ser transformados em temas, para novas canções.

O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos, etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes, etc.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto

definido, abre a possibilidade de trabalhar de outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil (RCNEI, 1998, p.65).

De acordo com Nogueira (2003), a música deve ser vista além de uma “arma”, ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem.

Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação específica com música, o RCNEI (1998), sugere que o professor faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a “paisagem sonora” de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças

a expressar ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte inspiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais agradável e fácil, oportunizando-os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias. Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os tempos mais remotos têm se vinculado nas produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte. Brasília DF: MEC/SEF, 2001.
- BRÉSCIA, V. P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.
- BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.
- CAMARGO, M. L. M. de. Música/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 2005.
- CHIARELLI, L. K. M. BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.
- CORRÊA, Sérgio Ricardo da Silveira. Ouvinte Consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão. 7ª ed. Ed. do Brasil, 1975.
- ELLMERICH, Luís. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.
- GRANJA, C. E. S. C. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. -São Paulo: Editora Escrituras, 2010.
- LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- MARTINS, R. P. L. Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.
- MORAES, J. Jota de. O que é música. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986.FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.
- NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.
- SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: IX encontro anual da associação brasileira de educação musical. 2000 Belém. Anais, Belém: Abem, 2000 p. 33-41.
- WANDERLEY, C. D. A. A linguagem musical: uma proposta para uma formação integral da educação infantil. Web artigos 2010.





## TÂNIA APARECIDA PARDIM SENA DELFINO

Graduada em Normal Superior, pela UNIARARAS (2005); Especialização em Ludopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Jonise Máximo Fonseca.



## A PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO INFANTIL

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir o brincar e o cuidar na educação infantil. Um breve histórico sobre a educação infantil e o assistencialismo e a proposta educativa. O meu objetivo é destacar a necessidade da organização do trabalho pedagógico que contemple o lúdico, brincadeiras e jogos, contribuindo com o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1988), brincar é uma atividade específica da infância em qual a criança recria a realidade usando sistema simbólico. É uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de expressão, interpretação, de ação pelas crianças, possibilitando o surgimento de relações sociais com outras crianças e adultos, a partir da prática em sala de aula, a partir da necessidade de organização do trabalho pedagógico por meio do desenvolvimento infantil e sua história, sobre as possíveis relações entre o brincar e seus aspectos cognitivos e a colaboração de profissionais competentes e reflexivos da sua própria prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Educação Infantil; Psicomotricidade; Movimento.

## INTRODUÇÃO

**A**s propostas eram entendidas como um favor, e não um direito da mulher ou da criança, e supria apenas a higiene e a nutrição dos pequenos. Essa concepção ficou conhecida como assistencialismo.

Segundo os estudos de Áries (1981), as crianças da idade média tinham os mesmos hábitos e costumes dos adultos, por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil em que elas se encontram.

Vygotsky (1988) afirma que, para brincar, a criança tem que se esforçar para exibir um comportamento que não é o seu no cotidiano, o que a impulsiona para além do seu. “Desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades.” A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. “(RCNEI, 2001, p.27)”.

Além do prazer que a atividade lúdica promove é importante considerar a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. É imprescindível garantir, na rotina escolar, tempo e espaço para brincar, mesmo que não haja quantidade ou variedade de materiais disponíveis, visto que o jogo simbólico acontece independentemente desses recursos, pois a criança transforma o significado das coisas de acordo com seus desejos, conforme ocorre ao transformar um cabo de vassoura em um cavalo, por exemplo.

De acordo com as Diretrizes nacionais para a educação infantil (Resolução CNE/Nº1, de 07/04/1999), o educar e o cuidar devem caminhar juntos considerando de forma democrática as diferenças individuais, e ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Conforme do RCNEI (2001) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliários, e os demais elementos da sala de aula, sem a obrigação de participar daquela brincadeira com as crianças, a não ser que convidem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve-se ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo.

O professor poderá, igualmente, organizar atividades que ajudem a criança a descobrir as possibilidades que certos materiais possuem; os jogos de grupo para crianças mais velhas, ou os de construção para as mais novas, desenvolvendo outros níveis de competência, além de permitir verificar o interesse da criança (BRANCO: MACIEL; QUEIROZ, 2006).

A escola de educação infantil, é um espaço para que, por meio de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentam desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica.

Dessa maneira, essa área do conhecimento poderá contribuir para a efetivação de um programa de Educação Infantil, comprometido com os processos de desenvolvimento da criança e com a formação de sujeitos emancipados. Para isso, entendemos que o ensino na educação infantil:

Não pode ser concebido como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas pré-estabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação.” (SACRISTÁN, 2002, p. 86).

Sendo necessário para isso, que a educação infantil esteja pautada em agir de forma comunicativa, racional e crítica, orientada pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica e questionadora e argumentativa consciente e perante a realidade.

## A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.

Está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999) 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.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também se percebe sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração somatopsíquica.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas da terceira idade.

Em que mercado de trabalho o psicomotricista atua? Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas. A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional é capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças.

SANTIN, (1987, p. 35). É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais.

Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços. A - Concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e especialmente de perda do foco.

Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação de comportamento, sobra-lhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não se transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade.

Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando

existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade.

É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro da concepção, faltando-lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. A criança precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias.

É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que polícia e castiga.

O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de reapreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre mais bem absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

Como educadores, olhamos o brincar como uma possibilidade de intervenção que auxilia de forma significativa no desenvolvimento da criança, e em especial, das que se encontram na mais tenra idade. Muitas vezes, o que para a criança é um simples ato de brincar, para nós é muito mais, é um momento de aprender, de experimentar, vivenciar e desenvolver.

Quando a criança brinca, ela desenvolve os domínios cognitivo, afetivo e motor. Além de ser um momento repleto de processos e situações que privilegiam o desenvolvimento de ações internas e externas para ela. Outro fato de destaque refere-se à questão de que, por meio do brincar, a criança aprende a conviver em grupo (relações sociais), a respeitar regras, a aceitar o outro e a suas próprias limitações (emoção e afeto).

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se à representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

Nesse contexto, a psicomotricidade surge como uma possibilidade para que essa relação se faça presente de forma objetiva e sistematizada no ambiente escolar, uma vez que nas ações interventivas pautadas em atitude psicomotoras buscamos tornar real o brincar no processo educacional favorecendo uma aprendizagem significativa para a criança que está envolvida no contexto.

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criado e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self) (WINNICOTT, 1975, p. 50).

Por acreditar nessa efetiva relação entre corpo e movimento, o corpo que é alma, que se comunica, expressa e que fala, continuaremos nossa viagem fazendo algumas incursões no universo da ciência da motricidade humana para podermos compreender como contribuir para que a criança tenha em seu corpo possibilidades para compreender, analisar e desenvolver-se, tornando-se um adulto com domínio, habilidades e destrezas motoras, cognitivas e afetivo-sociais.

O homem faz parte do universo, enquanto ação, gestualidades, atitudes e expressões. Nossas expressões e atitudes são expressas pelo corpo, por meio de movimentos suaves e delicados, bruscos ou agressivos, no intuito de demonstrar satisfação, prazer ou raiva, desejo ou desespero. O corpo e sua gestualidade representam para o homem o reflexo de suas origens, de sua cultura, enfim do meio ao qual pertence.

Podemos ir além e dizer que o homem estabelece, constantemente, uma íntima relação entre a situação e a ação que lhe é posta. O movimentar do corpo, a forma e a postura, traduz quem é esse homem, sua história e suas experiências.

Nesse sentido, falar do corpo envolve as mais variadas formas de concebê-lo, ou como escreve Santin (1995), pensar o corpo e no corpo, “significa repensar o projeto antropológico desse corpo construído desde os gregos, consagrado pelos teólogos medievais, confirmado pelos filósofos modernos e aceito pelos pensadores contemporâneos” (p.91).

É por meio da sua relação consciente em determinadas situações que o homem se comporta, adapta-se ou dá significados ao meio no qual vive e interage. Um exemplo claro dessa fala pode ser visto na relação simples existente entre o entendimento de corpo pela mulher do oriente, comparado à do ocidente. Portanto, abordar questões que tratam do corpo significa tratar dos paradigmas do desenvolvimento humano, uma vez que um está amarrado ao outro, o que significa dizer que corpo é movimento e vice-versa.

Esse entendimento nos leva a realizar algumas reflexões, como por exemplo, será que podemos conceber o movimento dissociado do corpo? Ou será que podemos, em algum momento, pensar no agir do corpo sem que haja algum movimento envolvido no contexto?

Percebemos, nessas reflexões, que todas as nossas ações se pautam, ou resultam em movimento. Isto porque o movimento é uma das formas mais significativas de adaptação ao mundo exterior, dado que a assimilação contínua do mundo no indivíduo se processa por meio do movimento humanizado, portanto socializado (FONSECA, 2009) .

A atividade motora interna ocorre constantemente, não se pode observar, enquanto o movimento ou os padrões de movimento são observáveis, como por exemplo, sabemos que a criança aprendeu a andar, quando ela se desloca pelo espaço sem que haja a necessidade de auxílio do outro, ou do objeto para se locomover, o que significa dizer que observamos o desenvolver do andar de forma autônoma, pois podemos visualizar a ação da criança executando a tarefa.

## DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Entende-se por desenvolvimento humano um processo de crescimento e mudança a nível físico, do comportamento, cognitivo e emocional ao longo da vida. Com relação à criança, em cada fase surgem características específicas. Entretanto, cada criança é um indivíduo único e pode atingir estas fases de desenvolvimento mais cedo ou mais tarde do que outras crianças da mesma idade, sem se falar, propriamente, de problemáticas. Várias tendências pedagógicas orientam e subsidiam o trabalho pedagógico do professor. Nesse sentido:

A educação se alimenta de várias ciências, norteadas por um eixo político e movida pela história. Assim sendo, várias são as fontes de influências às teorias educacionais e às tendências nelas fundamentadas (KRAMER, 2006, p. 24).

Maria Montessori (1870-1952) deu ênfase à auto-educação do aluno, no que se refere à sua individualidade, atividade e liberdade do que ao papel do professor como fonte de conhecimento. O método Montessori foi criado, em princípio, para crianças deficientes, e foi utilizado, posteriormente, à educação de crianças “normais”. No Brasil, a concepção de pré-escola, segundo Kramer, como “jardim de infância”, foi iniciada com o movimento da Escola Nova, nas décadas de 20 e 30 do século passado, sendo até hoje muito difundida, tanto na rede de ensino pública como na privada.

De acordo com autora acima citada, os princípios filosóficos que norteiam o método são: “o ritmo próprio”, “a construção da personalidade por meio do trabalho”, “a liberdade”, a “ordem”, o “respeito” e a “normalização” (autodisciplina). A esse respeito, tece críticas ao método de ensino da teoria, salientando que: Essas



críticas referem-se ao enfoque individualista e ao excesso de materiais e procedimentos construídos dentro da escola. Os montessorianos argumentam que, ao contrário, o método se volta para a vida em comunidade e enfatiza a cooperação. No entanto:

[...] é preciso perceber os seus limites, como a não consideração da heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira (KRAMER, 2006, p. 28).

Ovide Decroly (1871-1932) um dos pensadores da educação que contestaram o modelo de escola de sua época e propôs uma nova concepção de ensino. Foi Decroly, que se dedicou a experimentar uma escola centrada no aluno, e não no professor, e que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de, simplesmente, fornecer a elas conhecimentos destinados à sua formação profissional.

Decroly foi um dos precursores dos métodos ativos, em que defendia a ideia de que “as crianças aprendem o mundo com base em uma visão do todo para chegar às partes”, em que o aluno conduz o próprio aprendizado e, assim, aprende a aprender.

Um dos exemplos das propostas pedagógicas difundidas, atualmente, é o método global de alfabetização e dos centros de interesse - grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade e desenvolvimento neurológico infantil dos estudantes.

O alemão Froebel (1782-1952) foi um dos primeiros educadores a considerar a infância como uma fase de importância decisiva na formação humana. Foi o idealizador e fundador dos jardins de infância, destinados aos menores de

8 anos. Daí decorre o pensamento que compartilhava com outros pensadores de seu tempo: “a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável”. “Segundo Kramer, o pastor alemão defendia a concepção de evolução natural da criança e do simbolismo no desenvolvimento infantil”.

Considerava que o desenvolvimento verdadeiro provém de atividades espontâneas e construtivas primordiais, segundo ele, para “integrar o crescimento dos poderes físico, mental e moral”. Sua proposta pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, no qual o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança.

Brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura são as atividades fundamentais [...] (KRAMER, 2006, p.26). Kramer, ao analisar essas três teorias acima expostas que propõem alternativas curriculares alternativas, afirma: [...] as três propostas são românticas: partindo de uma visão de criança como sementinha, de pré-escola como “jardim” e de professora como “jardineira”, deixam de considerar os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças, quanto

Das professoras, como, ainda, na própria pré-escola (KRAMER, 2006, p. 28). Com fundamentos teóricos de uma educação ativa, os ensinamentos de Freinet (1896- 1966), partiam da vontade e dos interesses dos próprios alunos, a fim de propiciar relações mais autônomas, críticas, democráticas e livres. Para isso, organizava as aulas-passeio (ou estudos de campo), dos cantinhos pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas.

Suas ideias se identificam com os ideais da escola nova, que lutou contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica. Dentre outras técnicas abordadas por Freinet, destacam-se a imprensa escolar, que após o material produzido e lido pelos alunos era compartilhado com os colegas de outras classes, com os pais e amigos e estudantes de outras escolas.

Das várias correntes que tratam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, duas delas são muito estudadas e utilizadas na atualidade: o construtivismo, de Piaget, que afirma que a criança constrói o seu conhecimento, e o sociointeracionismo, de Vygotsky, que afirma que a criança se apropria do conhecimento cultural pelo processo de interação e mediação com o objeto de estudo a ser aprendido.

Nesse estudo, nos ateremos a essa última corrente. Segundo Piaget (1896-1980), há quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0-24 meses), pré-operacional (2-7 anos), operações formais (12 anos a seguir). Período sensório-motor (0-24 meses): De acordo com Piaget, nesse período, as crianças adquirem a capacidade de administrar, por meio do movimento e dos sentidos, seus reflexos básicos na busca de ações prazerosas ou vantajosas. Neste período, a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção do eu, da linguagem e a percepção de si e dos objetos à sua volta.

Nesse sentido, acontece a formação dos esquemas sensoriais-motores, que permitem ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, que ao final dessa etapa, ele seja capaz de lidar com a maioria das situações que lhe são apresentadas. Período pré-operacional (2-7 anos): Esse período se caracteriza

pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos, o que lhe permite utilizar a inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais-motores formada na fase anterior.

Por volta dos 2 e 3 anos, as crianças estão em plena descoberta da representação. Começam a brincar de ser outra pessoa, com imitação das atividades vistas em casa e dos personagens das histórias e essas representações devem ser priorizadas e estimuladas pela escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi evidenciar a importância do brincar na educação infantil. Por meio das brincadeiras é possível observar os aspectos afetivos, emocionais e motores das crianças, fatores que muitas vezes contribuem para dificuldades de aprendizagem.

O lúdico é uma ferramenta importantíssima e indispensável para o desenvolvimento da criança, cabe ao professor e instituições de ensino garantir para que esse direito seja respeitado, desde a organização de espaços adequados dentro e fora da sala de aula como respeitar a espontaneidade, criatividade e imaginação dos pequenos.

O tempo cronológico da escola é algo difícil de ser compreendido pela criança pequena. Espaços e ambientes organizados ajudam para que não ocorram momentos de espera e inquietações, e muitas vezes frustrações.

Brincar é a maneira pela qual as crianças estruturam seu tempo, são nas brincadeiras que vivenciam situações cotidianas, experimentam, exploram, negociam, aprendem a respeitar opiniões opostas, escolhem e criam soluções. É nas brincadeiras que muitas vezes imitam suas realidades, sejam elas boas ou ruins. Enfim, brincar é um direito da criança e deve ser respeitado.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 17/2001. Aprovado em 03 de julho de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.
- FONSECA, V. Psicomotricidade. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, J.B. Educação do corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educação e Sociedade, v. 17, n. 60, dezembro de 1997.
- SACRISTÁN, J. G., e PÉREZ GÓMEZ, A. J. (2002): Compreender e transformar o ensino. 4.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTIN, S. (1999): “O espaço do corpo na pedagogia escolar”, in: Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, Santa Maria/RS. Anais.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. (1982): La imaginación y el arte em la infância: ensaio psicológico. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ed. Ícone, 1988
- \_\_\_\_\_. . A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Tradução José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



## TATIANA COSMO DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIP - Universidade Paulista (2013); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Primavera.

tatipdgg@gmail.com



## A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DE CADA CRIANÇA

**RESUMO:** A música é fundamental na educação infantil, enriquecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, ela é uma linguagem universal que promove diversidade e comunicação, além de melhorar as habilidades linguísticas e cognitivas, a música estimula o desenvolvimento emocional, a criatividade e a autoestima das crianças, preparando-as para um futuro promissor, portanto, a música deve ser parte integral dos programas de educação infantil. Sendo realizado uma pesquisa literária através do uso de 09 referências literárias, referências essas que foram classificadas a partir do uso das seguintes palavras chave: educação musical, desenvolvimento infantil, música na primeira infância, educação infantil, dentre outros e através dessa pesquisa foi possível afirmar que a música desempenha um papel crucial na educação infantil, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, ela é uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e estimula habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais, dessa forma, a música contribui para o aprimoramento da inteligência emocional, da criatividade e da autoexpressão, preparando as crianças para um futuro cheio de oportunidades, portanto, é fundamental integrar a música de forma significativa nos programas de educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Educação infantil; Desenvolvimento Individual.

A música, desde os primórdios da humanidade, tem desempenhado um papel fundamental na vida das pessoas, enriquecendo a experiência humana de maneiras inumeráveis.

Quando se trata da educação infantil e do desenvolvimento individual de cada aluno, a importância da música transcende o mero entretenimento, ela se manifesta como uma ferramenta pedagógica poderosa e uma fonte inesgotável de estímulos para o crescimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

A música é compreendida como uma linguagem universal que ultrapassa barreiras culturais e linguísticas, significando então que, desde tenra idade, as crianças podem se envolver com a música, independentemente de sua origem étnica ou contexto social.

Esse aspecto inclusivo da música na educação infantil promove a diversidade e a compreensão intercultural, preparando os alunos para viver em um mundo globalizado, além disso, a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

A exposição regular a canções, letras e melodias ajuda as crianças a aprimorar suas habilidades linguísticas, melhorar a pronúncia e expandir seu vocabulário, o ato de cantar e participar de atividades musicais em grupo também estimula a comunicação não verbal, o trabalho em equipe e a expressão emocional, habilidades essenciais para o desenvolvimento social e emocional.

A música também tem um impacto profundo no desenvolvimento cognitivo das crianças, onde estudos, como os relatados no decorrer desse artigo, demonstraram que a aprendizagem musical estimula a memória, a concentração, a criatividade e o pensamento crítico, onde a compreensão de conceitos matemáticos, como ritmo e proporção, é aprimorada por meio da música, além disso, a prática musical ajuda a melhorar as habilidades motoras finas e grossas das crianças, promovendo o desenvolvimento físico.

A expressão emocional é outra área em que a música desempenha um papel crucial, oferecendo às crianças uma saída saudável para expressar sentimentos, ajudando a desenvolver a inteligência emocional e a autorregulação emocional.

Isso é especialmente importante em um mundo onde o estresse e as pressões da vida cotidiana podem afetar as crianças de maneira significativa. A música oferece um refúgio emocional e uma forma construtiva de lidar com as emoções, além disso, a música na educação infantil também promove a criatividade e a auto expressão.

Permite que as crianças explorem e desenvolvam suas próprias identidades, bem como a confiança em suas habilidades. As atividades musicais encorajam a improvisação e a experimentação, incentivando a originalidade e o pensamento fora da caixa.

No que diz respeito ao desenvolvimento individual de cada aluno, a música desempenha um papel vital na promoção da autoestima e da autoconfiança, onde as crianças adquirem habilidades musicais e experimentam o sucesso em apresentações ou colaborações musicais.

Elas ganham confiança em suas próprias capacidades, um sentimento que pode ser transferido para outras áreas de suas vidas, dessa forma, a música na educação infantil é mais do que apenas uma disciplina extracurricular, ela é uma ferramenta multifacetada que contribui para o desenvolvimento integral de cada aluno.

Desde o aprimoramento das habilidades linguísticas e cognitivas até a promoção da inteligência emocional, criatividade e autoestima, a música desempenha um papel central na formação das crianças, preparando-as para um futuro repleto de oportunidades e desafios, portanto, é essencial que a música seja uma parte integrante dos programas de educação infantil, permitindo que as crianças explorem e alcancem todo o seu potencial.

A música desempenha um papel fundamental na educação infantil, indo além da mera diversão, ela contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, estimula habilidades essenciais para a educação socioemocional, auxilia na percepção sonora e até mesmo na alfabetização das crianças, além disso, a música promove o estímulo da percepção espacial, o desenvolvimento de habilidades cognitivas como concentração, criatividade, disciplina e imaginação, e facilita o desenvolvimento da linguagem, tanto falada quanto corporal.

A música pode ser incorporada em todas as fases da educação infantil, desde a contação de histórias até a criação de instrumentos musicais com sucata, ela não se limita às aulas de musicalização, podendo ser usada como uma ferramenta pedagógica para enriquecer a aprendizagem, ajudando no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, promove a formação da personalidade

das crianças, melhora a capacidade de aprendizagem lógico-matemática, desenvolve a expressão corporal, amplia o vocabulário e a fala, melhora a concentração, e promove a autonomia infantil, portanto, utilizar a música na educação infantil é uma maneira eficaz de estimular o desenvolvimento das crianças de forma lúdica e divertida (KUMON BRASIL, 2022).

O museu da imaginação afirma que a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, integrando sensibilidade e razão, promovendo comunicação, expressão corporal e socialização, estimulando concentração e memória e proporcionando diversão, compreendendo que a exposição à música antes dos cinco anos ajuda a desenvolver a área frontal do cérebro, melhorando o raciocínio lógico e abstrato, fortalecendo a concentração, beneficia o raciocínio e a memória, aprimorando a percepção espacial e facilitando o aprendizado da matemática, além disso, a música promove a expressão corporal, contribuindo para a coordenação motora e auxiliando na superação da timidez e da indisciplina, ela também proporciona segurança emocional e fortalece os laços afetivos entre pais e filhos, facilitando a socialização e a empatia, no contexto escolar, a musicalização ajuda na compreensão de palavras, estimula o aprendizado da linguagem e melhora a dicção dos alunos, portanto, o contato com a música desde cedo é essencial para estimular várias áreas do desenvolvimento infantil, sendo recomendado para pais e cuidadores.

A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois estimula o desenvolvimento cognitivo, a comunicação e a expressão, Oliveira Junior e Cipola (2017), sugerem que crianças que são expostas



a estímulos musicais desde cedo têm um melhor desempenho na linguagem, compreendendo assim que a música atua diretamente no cérebro, desenvolvendo habilidades motoras, emocionais e sociais, e, não deixando de afirmar o quanto o uso da música na sala de aula é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois estimula suas habilidades motoras, afetivas e sociais.

O MEC aborda a presença da música na educação infantil, destacando várias práticas comuns, muitas vezes, a música é usada para fins alheios à sua linguagem, como reforçar hábitos e atitudes, comemorações e memorização de conteúdo, sendo assim, essas práticas frequentemente se concentram na imitação mecânica e estereotipada por parte das crianças. As "bandinhas rítmicas" são usadas para o desenvolvimento motor, auditivo e rítmico, mas frequentemente são de qualidade sonora deficiente e também enfatizam a imitação.

Ceron, destaca a importância da música na educação infantil, enfatizando que as instituições educacionais devem proporcionar interações entre crianças e adultos, explorar o ambiente, e incluir elementos lúdicos, como fantasia e faz-de-conta, afirmando que muitas instituições ainda praticam o assistencialismo e negligenciam o potencial das crianças, dessa forma, o educador desempenha um papel relevante nesse processo, devendo observar e compreender o desenvolvimento das crianças, suas necessidades e formas de pensar, sendo a educação infantil vista como a primeira etapa da educação básica, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, desde que os educadores considerem suas individualidades.

Rocha e Marques (2021), compreendem a importância da abordagem lúdica e da musicalização na educação infantil, mencionando assim como o jogo e a música podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, proporcionando um ambiente de aprendizado prazeroso, além disso, ressalta a interdisciplinaridade e a interação social promovidas por atividades musicais, enfatizando também a necessidade de uma formação adequada para os educadores que desejam incorporar a musicalização nas práticas pedagógicas, a fim de garantir a eficácia dessa abordagem na educação infantil.

Com base nos estudos de Rodrigues da Conceição e da Silva Andrade (2018), podemos afirmar que a música desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando inúmeras oportunidades para o crescimento e a aprendizagem das crianças, onde através da música, as crianças podem explorar elementos estruturais dessa linguagem, desenvolvendo seu gosto musical desde tenra idade.

Lima e Martiniuk (2022), discute o papel da música como instrumento de ensino na educação infantil, onde é destacada a importância histórica da educação da criança, que costumava ser responsabilidade exclusiva da família, em seguida, é enfatizada a música como uma linguagem de inclusão que expressa e comunica sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização de sons e silêncio.

Almeida e Pereira (2023), destaca a importância da música como uma ferramenta essencial no desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos da vida, sendo assim, a música é vista não apenas como uma expressão cultural, mas como uma arte que contribui para o de-

envolvimento da imaginação, raciocínio, psicomotricidade e concentração das crianças, além de promover a socialização e o respeito à diversidade, o que torna a música um importante instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando no enriquecimento das experiências individuais e coletivas e na realização plena do ser humano, compreendendo assim, a importância da música na educação escolar e seu reflexo sobre os desafios enfrentados pelos professores ao implementar políticas de musicalização nas escolas brasileiras. O uso da música em sala de aula é visto por Almeida e Pereira como uma maneira de incentivar a participação, a cooperação e a interdisciplinaridade no ensino, proporcionando um ambiente propício para várias aprendizagens e o desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano.

Sabendo assim que, durante os primeiros anos de vida, o cérebro das crianças mostra uma atividade particularmente intensa na área musical, tornando-se altamente receptivo à música, mesmo sem exposição a aulas formais de música, as crianças podem explorar e descobrir os sons por meio da música que ouvem em casa e em outros lugares, tendo os pais um papel fundamental ao oferecer brinquedos musicais, CDs, DVDs e outras formas de envolver as crianças com a música, influenciando seus gostos musicais e participando ativamente nessa fase de descoberta (Rodrigues da Conceição e da Silva Andrade, 2018).

Rocha e Marques (2021), aborda a importância do Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2014, como uma iniciativa para melhorar a qualidade educacional no Brasil. O PNE é uma lei federal que estabelece metas e estratégias para a educação, visando a erradicação

do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade da educação, sendo assim, mencionada a necessidade de atualização do PNE a cada dez anos, envolvendo a União, Estados e Municípios na sua construção, além disso, destaca a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2019, que estabeleceu novas diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação, enfatizando a construção da identidade da criança, a autonomia do aluno e a necessidade de inovações didáticas.

A música desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, bem como na promoção do convívio social, elas exploram a música, improvisando, criando espontaneamente, trocando letras de canções e criando gestos enquanto cantam, essa improvisação e expressão criativa são cruciais para a construção do mundo que as rodeia, permitindo que as crianças se comuniquem e expressem emoções, estimulando habilidades como concentração, atenção, respeito ao próximo e afetividade, dessa forma, a linguagem musical também está intimamente ligada ao corpo, envolvendo gestos e movimentos que traduzem os diferentes sons percebidos, sendo o canto uma outra ferramenta valiosa na aprendizagem, auxiliando na socialização e na compreensão de conceitos, além de proporcionar expressão emocional e relaxamento, além de que a música também pode ser usada para disciplinar e manter a ordem na sala de aula, enquanto oferece prazer estético e expressão artística (Oliveira Junior e Cipola, 2017).

A presença da música no cotidiano das crianças, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, inicia um processo de musicalização intuitiva, envolvendo músicas folclóricas que exercem um grande fascínio sobre as crianças, ao qual, através de cantigas de ninar, melodias curtas, rimas, parlendas e outros, as crianças são atraídas para o mundo da música, tentando imitar o que ouvem, essa exploração musical não só cria vínculos emocionais com os adultos, mas também promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, e, à medida que as crianças crescem, elas memorizam um repertório maior de canções e desenvolvem habilidades melódicas e rítmicas, que frequentemente aplicam na criação de suas próprias canções, brincando e experimentando, elas inventam melodias, desenvolvendo habilidades musicais e expressivas, sendo assim, a música é uma forma natural de brincar e explorar o mundo, permitindo que as crianças descubram, criem e expressem-se (Rodrigues da Conceição e da Silva Andrade, 2018).

Almeida e Pereira (2023), afirma a importância da música como recurso didático pedagógico na sala de aula, enfatizando seu potencial para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e prazerosas, onde a partir do momento que a música é vista como uma ferramenta que facilita a aprendizagem, proporcionando experiências positivas, paz de espírito, controle emocional e concentração, podemos observar a proporção ao qual a linguagem musical é recomendada para ser incorporada às atividades de expressão física, promovendo o desenvolvimento da linguagem corporal na criança.

Segundo Oliveira Júnior e Cipolla, 2017, o desenvolvimento musical nas crianças deve ser estimulado desde cedo, pois estudos indicam que a "janela de oportunidade musical" se abre aos 3 anos e começa a se fechar aos 10 anos, portanto, essa faixa etária é crucial para a introdução à musicalização, sendo assim, é essencial que os professores planejem adequadamente a inclusão da música na educação, considerando os objetivos a serem alcançados, além de que a música também pode ser usada para promover a aprendizagem de outras disciplinas, pois se torna uma ferramenta eficaz na escola, fazendo uma grande diferença na aprendizagem das crianças, auxiliando no desenvolvimento de várias habilidades, além de oferecer um meio de expressão e comunicação significativo.

Segundo Rodrigues da Conceição e da Silva Andrade (2018), a música promove a interação social, ensinando as crianças a ouvirem umas às outras, a perceberem a harmonia e a discordância, e a cooperarem em conjunto, também auxiliando no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e emocionais, proporcionando um ambiente onde podem se expressar, criar e crescer.

A música na educação infantil é uma ferramenta pedagógica poderosa que enriquece a experiência de aprendizado das crianças, ajuda a desenvolver habilidades linguísticas, promove a criatividade, a expressão emocional e a inteligência social, estimula o desenvolvimento cognitivo e a autoestima, além de criar um ambiente onde as crianças podem se divertir enquanto aprendem, portanto, a música desempenha um papel vital na formação e no desenvolvimento individual de cada aluno na fase da educação infantil.

Almeida e Pereira (2023), menciona a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular, e ressalta a importância de preparar os professores para aplicar métodos adequados ao ensino da música na primeira infância, além disso, destaca o papel da música na integração social, no desenvolvimento afetivo e na melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Há também recomendações de como os professores podem incorporar a música nas aulas, encorajando a espontaneidade, adaptando atividades ao ritmo de desenvolvimento de cada criança e incentivando a exploração, descoberta e inovação, enfatizando a importância de não impor limites rígidos de tempo nas atividades musicais e de integrar a música a outras formas de expressão, como dramatização, desenho e literatura, para enriquecer a experiência das crianças na escola.

Rocha e Marques (2021), também aborda a pedagogia construtivista, que coloca o professor como um mediador da aprendizagem, incentivando a autonomia do aluno e a mudança na figura docente, ressaltando o uso do lúdico como uma ferramenta de ensino e a importância da arte na educação, enfatizando que a educação e a arte têm a mesma ambição de dar sentido ao mundo e construir o ser humano.

No entanto, o texto aponta desafios na implementação dessas políticas educacionais, incluindo a falta de estrutura nas escolas e a visão descontextualizada da música e de outras manifestações artísticas no ensino, concluiu assim, que a sintonia entre os objetivos do professor e as atividades propostas aos alunos é essencial para um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido.

A música é uma forma importante de expressão humana, que promove a interação e a comunicação social, ela também contribui para a construção da identidade da criança, sendo uma arte reconhecida e que envolve sons, ritmos, melodias e harmonias, e é uma linguagem significativa para as crianças, dessa forma, a música pode ser usada como uma ferramenta para estimular a criatividade e a expressão das crianças.

O contato intuitivo e espontâneo com a música desde os primeiros anos de vida é crucial para o processo de musicalização, e esse processo de ensino aprendizagem motiva as crianças a gostarem de música, e os professores devem considerar o repertório e as preferências dos alunos para tornar as aulas mais interessantes, ajudando no desenvolvimento de habilidades como sensibilidade, criatividade, senso rítmico, prazer em ouvir música, imaginação, memória, concentração, atenção e socialização, sendo assim, a música é uma atividade prazerosa que pode ser usada para ensinar conceitos musicais e permitir que as crianças criem suas próprias músicas, portanto, a música é uma parte essencial da educação e do desenvolvimento infantil (Oliveira Junior; Cipola, 2017).

O Portal do MEC (1998), afirma que há uma defasagem entre o trabalho musical e outras áreas do conhecimento, com atividades de reprodução predominando em detrimento da criação musical, sendo a música tratada como um produto acabado a ser reproduzido, em vez de ser vista como uma linguagem cujo conhecimento se constrói, dessa forma, é enfatizada a importância do contato intuitivo e espontâneo com a música desde os primeiros anos de vida, que estimula o desenvolvimento do gosto pela música e atende às necessidades de expressão, afetividade, estética e cognição das crianças.

A música é vista pelo Portal do MEC (1998), como linguagem e forma de conhecimento, envolvendo produção, apreciação e reflexão, devendo ser integrada a outras áreas, mas sem negligenciar suas questões específicas, fazendo assim que o trabalho musical seja mais acessível a bebês e crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, e é um meio de desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima, autoconhecimento e integração social, abordando o desenvolvimento musical em bebês e crianças, podemos iniciar com a observação de como os bebês respondem a estímulos musicais e tentam imitar sons, o ato de balbuciar e cantarolar dos bebês são explorados, assim como sua interação com objetos e brinquedos sonoros, realizando assim a ampliação de suas habilidades vocais e corporais, explorando sons e ritmos, além de demonstrar interesse na produção e exploração de diferentes fontes sonoras.

Na faixa etária de 1 a 3 anos, as crianças continuam a explorar sons e aprimoram sua capacidade de movimento, ritmo e entoação melódica, é possível observar que elas integram a música a outras atividades e brincadeiras, representando objetos e personagens por meio dos sons.

Aos 3 anos, começam a cantar com maior precisão e reproduzir ritmos simples, demonstrando interesse em tocar instrumentos musicais e aprender sobre a construção de melodias, desenvolvendo assim, uma memória musical mais extensa e se tornam boas improvisadoras, à medida que crescem, as crianças demonstram maior interesse por diferentes estilos musicais, especialmente quando expostas à produção musical da mídia, se tornando receptivas a uma variedade de gêneros musicais quando têm a oportunidade de conhecê-los (Portal MEC, 1998).

Lima e Martiniuk (2022), menciona a inclusão da música na educação infantil a partir dos anos 90 e sua importância no desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo das crianças, afirmando a estimulação sonora como um meio de aumentar as conexões neurais e promover o desenvolvimento das crianças, além disso, o canto é apresentado como uma forma de interação social e desenvolvimento cognitivo, e a música é vista como uma ferramenta fundamental na educação, concluindo assim ao destacar que a música é uma importante ferramenta para a educação infantil, auxiliando no desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, além de promover a socialização e o aprendizado através do canto e da exploração musical.

A Lei 11.769/2008 tornou obrigatório o ensino de música na educação básica, estimulando movimentos para reintegrar a música ao currículo escolar, afinal, a música é vista como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos sensíveis, criativos e reflexivos (Ceron).

A pesquisa realizada por Ceron, em instituições de educação infantil em Lages, SC, revelou que muitos educadores reconhecem a importância da música para o

desenvolvimento das crianças, mas frequentemente a veem como uma ferramenta para explorar conteúdos de outras áreas, especialmente para manter a disciplina, porém, a falta de formação musical dos educadores é um desafio para trabalhar a música como uma área do conhecimento, e, muitos educadores desejam a inclusão de aulas de música em suas instituições, desde que ministradas por profissionais habilitados, com atividades lúdicas e parceria entre o professor de música e o professor regente da turma.

Com a compreensão das dificuldades que os profissionais da educação possuem em realizar esse projeto, o Portal do MEC (1998), fornece orientações didáticas relacionadas ao ensino da música para crianças, enfatizando a importância da organização expressiva de sons e silêncios, distinguindo entre barulho e música.

Destaca que todos os conteúdos musicais devem ser trabalhados de maneira significativa para as crianças, integrados a atividades musicais reais, em vez de serem tratados como objetivos isolados, sugerindo assim, o uso de diversos instrumentos musicais, incluindo aqueles construídos pelas crianças, além de propor a exploração de diferentes maneiras de tocar os instrumentos para compreender a qualidade sonora e incentivar o desenvolvimento da técnica.

Além disso, destaca a importância do gesto e do movimento corporal na música, uma vez que o som está intrinsecamente ligado ao movimento e ao corpo. O Portal do MEC, (1998), encoraja atividades de improvisação musical, incluindo aquelas baseadas em temas não musicais, para desenvolver a criatividade e a relação entre som e movimento.

E, também sugere a criação de pequenas canções, a exploração de rimas e a sonorização de histórias para envolver as crianças em experiências musicais significativas. As atividades devem enfatizar a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons em contextos musicais e lúdicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos então concluir que, o papel da música na educação infantil é de extrema importância e transcende a mera diversão, pois ela se revela como uma ferramenta pedagógica poderosa e uma fonte inesgotável de estímulos para o crescimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Sendo a música uma linguagem universal que ultrapassa barreiras culturais e linguísticas, promovendo a diversidade e a compreensão intercultural desde tenra idade, ela contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, aprimorando habilidades linguísticas e estimulando a comunicação não verbal, o trabalho em equipe e a expressão emocional, habilidades essenciais para o desenvolvimento social e emocional.

A música desempenha um papel profundo no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando a memória, a concentração, a criatividade e o pensamento crítico, além disso, a compreensão de conceitos matemáticos, como ritmo e proporção, é aprimorada por meio da música, ela também promove o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico.

A expressão emocional é outra área na qual a música desempenha um papel crucial, oferecendo às crianças uma saída saudável para expressar sentimentos, ajudando a desenvolver a inteligência emocional e a autorregulação emocional, dessa forma, a música promove a criatividade e a autoexpressão, permitindo que as crianças explorem e desenvolvam suas próprias identidades, bem como a confiança em suas habilidades, assim como a música pode ser usada como uma ferramenta a fim de contribuir para o desenvolvimento integral de cada aluno, desde o aprimoramento das habilidades linguísticas e cognitivas até a promoção da inteligência emocional, criatividade e autoestima.

Nesse contexto, a música desempenha um papel vital na formação das crianças, preparando-as para um futuro repleto de oportunidades e desafios, portanto, é essencial que a música seja uma parte integrante dos programas de educação infantil.

Permitindo que as crianças explorem e alcancem todo o seu potencial, é fundamental que educadores, pais e cuidadores reconheçam a importância da música no desenvolvimento infantil e a utilizem como uma ferramenta valiosa para enriquecer a experiência de aprendizado das crianças, promovendo a sua formação de maneira lúdica e prazerosa, contudo, a música é, sem dúvida, um tesouro a ser valorizado e cultivado desde os primeiros anos de vida, pois é uma aliada poderosa no processo de crescimento, aprendizado e formação das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, CJF; Ferreira, WF. A música como facilitador da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e reflexões. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, 31 de janeiro de 2023. Disponível em:

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/a-musica-como-facilitador-daaprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-desafios-e-reflexoes>>.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Conhecimento do mundo. Portal do MEC, Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de educação fundamental e departamento de política da educação fundamental, coordenação geral de educação infantil. 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 set 2023 .

CERON, IN. A música na educação infantil: a contribuição da música para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos. Disponível em: <

[http://abemededucacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v1/papers/525/public/525-2509-1PB.pdf](http://abemededucacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/525/public/525-2509-1PB.pdf)>. Acesso em: 20 set 2023.

CONHEÇA OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Museu da imaginação. Disponível em: <<https://www.museudaimaginacao.com.br/conheca-os-beneficios-damusica-no-desenvolvimento-infantil/>>. Acesso em: 05 set 2023.

LIMA, LMV; Martiniuk, VC. Música na educação infantil. Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT. ISSN 1806-6933. 2022.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os benefícios e como usar esse recurso com as crianças. 25 nov 2022. Disponível em: < <https://www.kumon.com.br/blog/musica-na-educacaoinfantil/>>. Acesso em: 26 set 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, APA; Cipola, ESM. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. Revista Científica UNAR (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v.15, n.2, p.126-141, 2017.

ROCHA, LRS; Marques, CA. Musicalização na educação infantil: um olhar para além do entretenimento. SciElo, 2021. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2825>>.

RODRIGUES da Conceição, GK; da Silva Andrade, JE. A importância da musicalidade no desenvolvimento da criança na educação infantil. 2018. Disponível em:<<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-musicalidadeno-desenvolvimento-da-crianca-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 15 set 2023.





## TIAGO BISCUOLA DE CAMPOS

Graduado em Educação Física pela Faculdade UNESP, Campus de Rio Claro (2003); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física - na EMEF Imperatriz Leopoldina.



## CONTRIBUIÇÕES DA ARTE AFRICANA PARA A EXPRESSÃO CULTURAL GLOBAL

**RESUMO:** Este estudo investigou as profundas contribuições da arte africana para a expressão cultural global, abordando as interações entre tradição e renovação, a influência da diáspora africana e as implicações éticas e políticas desse diálogo intercultural. Através de uma revisão bibliográfica exploratória, baseada em autores renomados como Callegari, Carneiro, Mattos e outros, foi possível traçar um panorama enriquecedor das influências da arte africana nas expressões culturais contemporâneas. A metodologia incluiu a análise de fontes nas bases de dados Scielo, Google Scholar e CAPES, abrangendo produções de 2013 a 2023. A análise crítica revelou como artistas africanos e diaspóricos reinterpretam tradições culturais, dialogando com questões sociais e políticas atuais. A dialética entre tradição e renovação, examinada a partir das perspectivas de diversos autores, destaca a vitalidade e a adaptabilidade da arte africana ao contexto global. No entanto, essa análise também levanta questionamentos sobre apropriação cultural e autenticidade. Em suma, este estudo oferece uma compreensão aprofundada das complexas interações da arte africana na expressão cultural global, ressaltando seu papel como elo entre identidade e diálogo intercultural.

**Palavras-chave:** Arte Africana; Expressão Cultural Global; Diáspora Africana; Tradição; Renovação; Influência Intercultural.

## INTRODUÇÃO

A expressão cultural é um fenômeno intrincado que ecoa nas complexas tramas da história, identidade e criatividade humana. Dentro desse tecido multifacetado, a arte desempenha um papel primordial como espelho das sociedades, transmitindo valores, crenças e narrativas que atravessam o tempo e o espaço.

Nesse contexto, a arte africana emerge como um manancial inesgotável de expressão, oferecendo um tesouro de contribuições que transcenderam suas fronteiras geográficas e enriqueceram o panorama cultural global.

O continente africano é uma tapeçaria rica e diversificada de culturas, povos e histórias entrelaçadas ao longo de milênios. Cada comunidade é dotada de suas próprias tradições, sistemas de conhecimento e formas de arte únicas, moldadas por fatores históricos, geográficos e sociais.

Desde as vastas planícies do Saara até as densas florestas equatoriais, desde as savanas ondulantes até as margens dos grandes rios, o continente abraça uma diversidade geográfica que se reflete nas múltiplas expressões artísticas que emergem de suas diferentes regiões.

A história da arte africana é imbuída de rituais, narrativas orais, símbolos sagrados e formas de expressão visual que transcendem as barreiras verbais. As obras de arte africana não são meramente estéticas; elas encapsulam significados profundos, trazendo consigo histórias de antepassados, conexões espirituais e reflexões sobre a vida e a existência. As esculturas, máscaras, pinturas corporais e têxteis que emergem das diferentes culturas africanas não são simplesmente objetos estáticos; são testemunhas vivas de uma tradição rica e vibrante que tem evoluído ao longo do tempo.

No entanto, o impacto da arte africana transcende as fronteiras continentais. Através de rotas comerciais, migrações, conquistas e diásporas, as expressões artísticas africanas viajaram para outras partes do mundo, moldando e sendo moldadas por interações culturais globais.

Essa interconexão criou uma simbiose artística, onde a arte africana influenciou estilos, técnicas e narrativas, enquanto absorvia e reinterpretou influências externas. Os rios de influência correm em ambas as direções, unindo diferentes culturas por meio de um diálogo visual enriquecedor.

Diante disso, este estudo busca explorar as contribuições singulares da arte africana para a expressão cultural global. Através de uma análise aprofundada, fundamentada em conhecimento científico e abordagens teóricas, desvelando as camadas de significado e influência que permeiam essa rica tradição artística.

Desde a contextualização histórica até as interações contemporâneas, nosso objetivo é traçar os fios que conectam a arte africana ao cenário cultural global, destacando como ela moldou e continua a moldar a forma como compreendemos e nos relacionamos com a expressão criativa em todo o mundo.

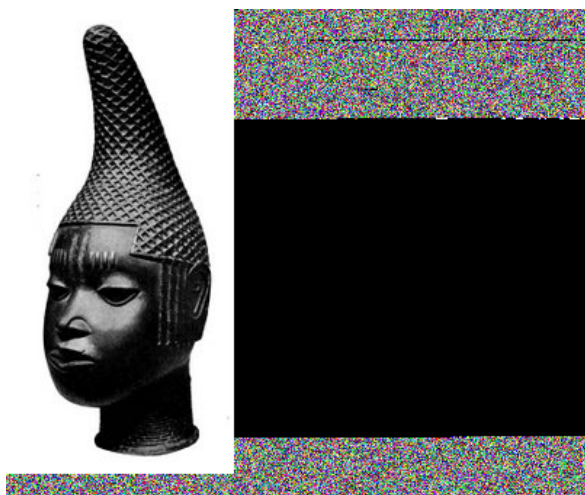
## CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DAS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE AFRICANA PARA A EXPRESSÃO CULTURAL GLOBAL

A exploração da temática de forma abrangente, requer uma imersão profunda no contexto histórico e cultural que moldou suas manifestações artísticas únicas. O continente africano é um mosaico de culturas entrelaçadas, cada uma com suas próprias tradições, rituais e histórias.

Desde as civilizações antigas às sociedades contemporâneas, a arte africana tem sido uma janela para a rica tapeçaria de experiências humanas, refletindo não apenas a diversidade geográfica, mas também as complexidades sociais e espirituais (CARNEIRO, 2022).

As raízes da arte africana remontam a milênios, onde a interconexão entre humanos e seu ambiente deu origem a formas de expressão intrinsecamente ligadas à vida cotidiana e às práticas espirituais. Esculturas em madeira, máscaras cerimoniais, pinturas rupestres e esculturas em pedra testemunham as crenças e rituais que permeiam as diferentes sociedades (Figura 1). O contexto ritualístico muitas vezes se entrelaça com o estético, transcendendo a divisão ocidental entre arte e religião (GUMES; GARÇOM, 2023).

Figura 1 - Estatuas Cerimônias africanas



Fonte: Prochownik(2006) Apud. Wamba-Dia-Wamba et al.(p. 15, 2022)

A influência das tradições orais é outro fator crucial que permeia a arte africana. Narrativas transmitidas de geração em geração encontram expressão visual nas obras de arte, tornando-se uma espécie de "memória visual" que conecta o passado e o presente. Essa ligação é evidente nas máscaras cerimoniais(Figura 2), onde cada entalhe carrega consigo mitos, histórias de ancestrais e conhecimento compartilhado. (Mattos, 2020)

Figura 2 - Máscara cerimonial africana.



Fonte: Prochownik(2006) Apud. Wamba-Dia-Wamba et al.(p. 17, 2022)

A diversidade étnica e linguística da África deu origem a uma multiplicidade de estilos artísticos, cada um com sua própria linguagem visual distinta. Das esculturas realistas dos Benin aos padrões geométricos dos Asante, as expressões artísticas africanas evoluíram em resposta a fatores sociais, políticos e econômicos únicos. No entanto, é importante notar que esses estilos não são isolados; eles se cruzam e interagem, criando um mosaico complexo de influências e trocas. (Oliveira, 2019)

A dimensão espiritual na arte africana é uma constante subjacente. Muitas obras não são criadas para serem contempladas, mas sim para desempenharem papéis específicos em contextos rituais. Esculturas, máscaras e objetos rituais são veículos de conexão com o divino, uma forma de dialogar com o transcendental. Essa profundidade espiritual é evidente nas máscaras Dan do oeste da África, por exemplo, que não são apenas representações físicas, mas portais para um mundo espiritual. (Wamba-Dia-Wamba et al., 2022).

As práticas coloniais e a diáspora africana tiveram um impacto profundo na trajetória da arte africana. Durante o período colonial, muitas obras de arte foram saqueadas e levadas para outras partes do mundo como troféus coloniais ou curiosidades exóticas. Esse movimento transcontinental teve um papel significativo na forma como a arte africana foi percebida e valorizada globalmente. A diáspora africana, por sua vez, trouxe consigo as influências da arte africana para diferentes contextos, influenciando a criação artística em outras partes do mundo (VALE; CONDURU, 2022)

Neste sentido o contexto histórico e cultural da arte africana é um labirinto de histórias interconectadas, rituais ancestrais e expressões visuais únicas. Desde as fundações antigas até as interações contemporâneas, essas manifestações artísticas ressoam com a essência da experiência humana em toda a sua diversidade e complexidade.

## ESTILO E SIMBOLISMO NA ARTE AFRICANA: ABSTRAÇÃO E SIGNIFICADO PROFUNDO

Um dos traços distintivos da arte africana é a sua abordagem única em relação ao estilo e simbolismo. Longe das representações naturalistas predominantes em muitas tradições artísticas ocidentais, a arte africana abraça a abstração e a estilização como meios poderosos de comunicação visual. Esse estilo ousado transcende a mera representação física e mergulha nas profundezas do significado simbólico e espiritual (Figura 3) - (MATTOS, 2020).

A abstração na arte africana não é um produto da simplificação, mas sim uma expressão sofisticada que busca capturar essenciais subjacentes. Muitas vezes, as formas são reduzidas a linhas e padrões geométricos que evocam conexões cósmicas e espirituais. Essa abordagem encontra ressonância nas obras de artistas contemporâneos como El Anatsui, cujas esculturas feitas de materiais reciclados carregam tanto uma estética abstrata quanto uma crítica social profunda. (Wamba-Dia-Wamba et al., 2022)

Figura 3 - Diferença estética entre as máscaras de diferentes tribos



Fonte: Valle; Conduru, (2022).

Os símbolos desempenham um papel central na arte africana, transmitindo significados que vão além do óbvio. Cada forma, cor e padrão pode ter múltiplas camadas de interpretação, muitas vezes enraizadas em mitos, rituais e conhecimentos ancestrais. As máscaras africanas, por exemplo, são frequentemente adornadas com símbolos que representam genealogias, virtudes e conexões com os deuses. A densidade de significados contidos nesses símbolos é uma demonstração do profundo entendimento da arte africana como uma linguagem codificada. (Lino, 2021)

A influência da arte africana na arte moderna global é inegável, com o movimento cubista sendo um dos exemplos mais notáveis. Artistas como Picasso e Braque foram impactados pelas formas fragmentadas e simultâneas presentes nas máscaras e esculturas africanas. Essa influência não se limitou à Europa, mas também reverberou nas expressões artísticas das Américas e da Ásia, refletindo uma linguagem visual compartilhada que transcende fronteiras geográficas. (Sosnowski, 2022)

A abordagem estilística e simbólica da arte africana também deixou um impacto profundo nas criações contemporâneas de artistas africanos. As obras de artistas como Yinka Shonibare, Wangechi Mutu e El Anatsui não apenas dialogam com as tradições africanas, mas também se inserem no discurso global sobre identidade, colonialismo e globalização. Ao recontextualizar símbolos e estilos tradicionais, esses artistas desafiam as noções preestabelecidas de autenticidade e cultura. (Reinaldim, 2021)

A abstração e o simbolismo presentes na arte africana transcendem a mera estética, oferecendo um portal para mundos invisíveis de significado e espiritualidade. Essa abordagem continua a influenciar artistas em todo o mundo, reforçando a ideia de que a arte não é apenas uma representação visual, mas também um meio de explorar o desconhecido e comunicar verdades profundas. A riqueza dessa linguagem visual reforça a relevância contínua da arte africana na expressão cultural global.

### **INFLUÊNCIAS NA ARTE CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGO INTERCULTURAL E RENOVAÇÃO CRIATIVA**

A influência da arte africana não se limita às suas manifestações tradicionais; ela ecoa nas práticas artísticas contemporâneas, alimentando um diálogo intercultural e uma renovação criativa. Através de interações complexas e interpretações inovadoras, a arte africana continua a moldar o cenário global da expressão artística.

Um dos exemplos mais notáveis dessa influência é o movimento cubista, que floresceu no início do século XX. Artistas como Picasso e Braque foram profundamente inspirados pelas formas abstratas e pela representação simultânea de diferentes perspectivas presentes na arte africana. A ruptura com a perspectiva tradicional e a busca por múltiplas visões de um objeto refletiam a abordagem fragmentada das máscaras e esculturas africanas. Essa convergência de influências testemunhou a capacidade da arte africana de transcender continentes e épocas, imprimindo sua marca na evolução da linguagem visual global. (GUMES; GARÇOM, 2023)

Além do cubismo, a arte africana também teve impacto em movimentos artísticos como o expressionismo e o surrealismo. O expressionismo, por exemplo, compartilha uma afinidade com as formas estilizadas e emocionais presentes na arte africana, evidenciando uma linguagem visual compartilhada que transcende a distância geográfica. Esses intercâmbios interculturais não são unilaterais; as influências africanas foram incorporadas e reinterpretadas, criando novas abordagens e perspectivas artísticas únicas (OLIVEIRA, 2021)

Artistas africanos contemporâneos também têm explorado as raízes culturais e históricas em suas obras, enriquecendo o diálogo global sobre identidade e herança. As criações de artistas como Nástio Mosquito, Julie Mehretu e Yinka Shonibare refletem uma interseção entre tradição e contemporaneidade. Eles se apropriam de elementos da arte africana e os remixam com elementos contemporâneos, criando um espaço para reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais (RIBEIRO, 2019)

A diáspora africana é outra faceta importante desse diálogo intercultural. A dispersão das comunidades africanas por todo o mundo levou a uma troca constante de influências culturais. Através da música, dança, moda e, claro, arte, a diáspora africana tem redefinido e enriquecido as narrativas culturais globais. As expressões contemporâneas das comunidades afrodescendentes muitas vezes incorporam elementos da arte africana, tornando-se uma forma de reconectar-se com as raízes enquanto contribuem para a evolução da cultura global. (Rede NAMI, 2023)

A arte africana, desta forma, não é um mero capítulo da história, mas um fluxo contínuo de influências que se apresenta nas práticas artísticas contemporâneas. Do cubismo à diáspora africana, a arte africana continua a inspirar, desafiar e enriquecer o panorama global da expressão criativa. Ela é uma ponte entre o passado e o presente, uma fonte de inspiração que transcende fronteiras e conecta a diversidade humana por meio da linguagem universal da arte (SEVILHA, 2016).

## DIÁSPORA AFRICANA E EXPRESSÃO CULTURAL GLOBAL: TRANSCENDENDO FRONTEIRAS

A diáspora africana é um fenômeno que moldou a história e a cultura de várias nações ao redor do mundo. Da África para as Américas, da Europa à Ásia, as comunidades afrodescendentes carregaram consigo não apenas a história e a herança de seus antepassados, mas também as influências da arte africana que continuaram a ecoar nas expressões culturais globais.

A diáspora é um testemunho da resiliência, criatividade e adaptabilidade das culturas africanas, que deixaram uma marca indelével na paisagem cultural global. (MORET; OLIVEIRA VITORELI, 2019).

A música, a dança, a moda e, é claro, a arte visual, são formas pelas quais as comunidades afrodescendentes recriaram e celebraram sua identidade em novas terras. As influências da arte africana são visíveis nas expressões artísticas afrodescendentes, onde padrões, cores e formas refletem uma conexão profunda com as raízes ancestrais.

Essa reinterpretação criativa da herança africana ressoa na arte contemporânea de artistas afrodescendentes, como Mickalene Thomas e Kara Walker, que exploram identidade, raça e gênero de maneira provocativa e evocativa. (Valle; Conduru, 2022)

A diáspora africana também reafirmou a importância das tradições artísticas africanas como uma forma de conexão com a história e a cultura. Muitas comunidades diaspóricas recorreram à arte africana como uma maneira de recuperar as memórias perdidas e celebrar as conquistas da diáspora.

As influências da arte africana são evidentes nas celebrações culturais, festivais e rituais das comunidades afrodescendentes, onde as expressões artísticas servem como um elo tangível com as raízes ancestrais (CARNEIRO, 2022).

A diáspora africana também deu origem a um renascimento da arte contemporânea africana, à medida que artistas africanos e diaspóricos exploram sua herança compartilhada e as complexidades da identidade afrodescendente.

O artista brasileiro Maxwell Alexandre, por exemplo, incorpora elementos das tradições africanas em suas obras, dialogando com a diáspora e a experiência afro-brasileira. Esses diálogos interculturais e a reimaginação da herança africana enriquecem a expressão artística global, desafiando estereótipos e abrindo espaço para novas narrativas (LINO, 2021).

O movimento afrofuturista é outro exemplo de como a diáspora africana influenciou a expressão cultural global. Músicos, escritores e artistas visuais afrodescendentes exploram visões futuras ancoradas nas tradições e espiritualidade africanas, criando um espaço onde o passado, o presente e o futuro se entrelaçam.

Essa fusão de influências culturais promove uma redefinição da narrativa global, desafiando representações eurocêntricas e ampliando as possibilidades criativas. (Wamba-Dia-Wamba et al., 2022) Concluindo-se, que a diáspora africana é uma ponte entre continentes e épocas, uma expressão da resiliência humana e da riqueza da herança africana.

As influências da arte africana nas expressões culturais globais das comunidades afrodescendentes são um testemunho da duradoura capacidade da arte de transcender fronteiras geográficas e políticas. Ao celebrar e reimaginar suas raízes, as comunidades diaspóricas continuam a enriquecer o cenário cultural global, mostrando que a diáspora não é apenas uma dispersão, mas uma constante renovação da identidade africana.



## METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consistiu em uma revisão bibliográfica exploratória das contribuições da arte africana para a expressão cultural global no período de 2013 a 2023. O objetivo dessa abordagem foi examinar uma variedade de fontes acadêmicas e científicas disponíveis, a fim de mapear as tendências, perspectivas e análises contemporâneas relacionadas a esse tema de interesse.

A escolha de um enfoque exploratório para a revisão bibliográfica foi determinada pelo desejo de capturar uma visão abrangente e multifacetada das contribuições da arte africana ao cenário cultural global. Dada a natureza interdisciplinar do tópico e a amplitude de perspectivas disponíveis, uma abordagem exploratória permitiu a exploração de uma ampla gama de fontes e abordagens, a fim de compreender de forma holística o impacto da arte africana na expressão cultural global.

Para a coleta de informações, foram selecionadas três bases de dados reconhecidas no campo acadêmico: Scielo, Google Scholar e CAPES. Essas bases de dados foram escolhidas devido à sua abrangência e à variedade de disciplinas acadêmicas que abrangem. A combinação dessas três fontes permitiu uma visão ampla das perspectivas acadêmicas sobre o tema em diferentes disciplinas, como artes visuais, antropologia, história, estudos culturais e outros campos relacionados.

O período de análise de 2013 a 2023 foi escolhido para capturar as análises e pesquisas mais atualizadas sobre as contribuições da arte africana para a expressão cultural global. Esse intervalo de tempo permitiu abranger pesquisas recentes que podem refletir as mudanças sociais, políticas e culturais mais recentes, bem como as evoluções nas abordagens teóricas e metodológicas.

O processo de seleção de artigos começou com a definição de palavras-chave relevantes, como "arte africana", "expressão cultural global", "diáspora africana", "influência cultural", entre outras. As palavras-chave foram utilizadas para buscar artigos nas três bases de dados selecionadas. A primeira etapa envolveu a triagem dos títulos e resumos para identificar os artigos que eram pertinentes ao escopo do estudo.

Uma vez identificados os artigos relevantes, uma análise mais aprofundada foi realizada, considerando a qualidade do conteúdo, a abordagem teórica, a metodologia empregada e as conclusões apresentadas. Essa análise crítica permitiu selecionar os artigos mais adequados para serem incluídos na revisão bibliográfica final.

## O IMPACTO DA ARTE AFRICANA NA EXPRESSÃO CULTURAL GLOBAL

As contribuições da arte africana para a cultural global revelam uma teia intrincada de interações, influências e interpretações. Nesse contexto, autores como Callegari (2022) e Mattos (2020) oferecem insights valiosos sobre como as expressões artísticas africanas transcendem fronteiras geográficas e temporais, moldando narrativas globais de maneira multifacetada.

Callegari (2022) destaca a capacidade da arte africana de promover diálogos interculturais profundos. Ao explorar as interações entre a diáspora africana e as tradições artísticas africanas, o autor destaca como a arte africana funciona como um meio de conexão entre diferentes grupos culturais. Essa análise ressalta não apenas a influência da arte africana nas expressões culturais globais, mas também a maneira como essa influência é interpretada e reinterpretada em diferentes contextos.

Por outro lado, Mattos (2020) examina a abordagem abstrata e simbólica da arte africana, demonstrando como essa estilização desafia noções ocidentais tradicionais de representação artística. A análise de Mattos ecoa as observações de Paladino (2021), que explora a abstração como uma forma de transcendência da forma física em direção a significados mais profundos. A compreensão desses elementos estilísticos é crucial para apreciar como a arte africana influenciou movimentos artísticos globalmente, como o cubismo e o expressionismo.

A arte africana, todavia, requer um olhar crítico sobre as tensões entre autenticidade cultural e reinterpretação criativa. Autores como Lafont (2023) e Oliveira (2021) discutem como artistas contemporâneos africanos e diaspóricos exploram suas raízes culturais enquanto dialogam com as realidades contemporâneas.

A tensão entre tradição e inovação, conforme observada por Lino (2021), revela uma intersecção complexa entre identidade cultural e criatividade individual. Além disso, a análise das contribuições da arte africana também deve contemplar as implicações políticas e sociais desse diálogo intercultural. Autores como Reinaldim (2021) e Rede NAMI (2023) discutem como a arte africana e afrodescendente se tornaram uma plataforma de resistência, questionando narrativas hegemônicas e reivindicando vozes marginalizadas. A arte, como aponta Sevilha (2016), transcende a estética para se tornar uma ferramenta de empoderamento e transformação social.

Seligmann-Silva (2022) destaca a importância de uma abordagem ética ao explorar a arte africana, considerando a história de exploração e apropriação que muitas vezes a acompanha. A análise crítica dessas questões é vital para um entendimento completo das complexidades inerentes à disseminação da arte africana e suas implicações culturais.

## A DIALÉTICA ENTRE TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO NA ARTE AFRICANA CONTEMPORÂNEA

A análise das contribuições da arte africana para a expressão cultural global revela uma teia intrincada de interações, influências e interpretações. Nesse contexto, autores como Callegari (2022) e Mattos (2020) oferecem insights valiosos sobre como as expressões artísticas africanas transcendem fronteiras geográficas e temporais, moldando narrativas globais de maneira multifacetada.

Callegari (2022) destaca a capacidade da arte africana de promover diálogos interculturais profundos. Ao explorar as interações entre a diáspora africana e as tradições artísticas africanas, o autor destaca como a arte africana funciona como um meio de conexão entre diferentes grupos culturais. Essa análise ressalta não apenas a influência da arte africana nas expressões culturais globais, mas também a maneira como essa influência é interpretada e reinterpretada em diferentes contextos.

Por outro lado, Mattos (2020) examina a abordagem abstrata e simbólica da arte africana, demonstrando como essa estilização desafia noções ocidentais tradicionais de representação artística. A análise de Mattos ecoa as observações de Paladino (2021), que explora a abstração como uma forma de transcendência da forma física em direção a significados mais profundos. A compreensão desses elementos estilísticos é crucial para apreciar como a arte africana influenciou movimentos artísticos globalmente, como o cubismo e o expressionismo.

Uma análise mais aprofundada das contribuições da arte africana requer um olhar crítico sobre as tensões entre autenticidade cultural e reinterpretação criativa. Autores como Lafont (2023) e Oliveira (2021) discutem como artistas contemporâneos africanos e diaspóricos exploram suas raízes culturais enquanto dialogam com as realidades contemporâneas. A tensão entre tradição e inovação, conforme observada por Lino (2021), revela uma interação complexa entre identidade cultural e criatividade individual.

Além disso, a análise das contribuições da arte africana também deve contemplar as implicações políticas e sociais desse diálogo intercultural. Autores como Reinaldim (2021) e Rede NAMI (2023) discutem como a arte africana e afrodescendente se tornaram uma plataforma de resistência, questionando narrativas hegemônicas e reivindicando vozes marginalizadas. A arte, como aponta Sevilha (2016), transcende a estética para se tornar uma ferramenta de empoderamento e transformação social.

Seligmann-Silva (2022) destaca a importância de uma abordagem ética ao explorar a arte africana, considerando a história de exploração e apropriação que muitas vezes a acompanha. A análise crítica dessas questões é vital para um entendimento completo das complexidades inerentes à disseminação da arte africana e suas implicações culturais, as contribuições da arte africana para a expressão cultural global revela uma interconexão profunda entre tradição e contemporaneidade, autenticidade e reinterpretação, identidade e diálogo intercultural. Os autores supracitados fornecem uma gama rica de perspectivas que iluminam a forma como a arte africana moldou, continua a moldar e é moldada pela cultura global.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta análise das contribuições da arte africana para a expressão cultural global, emerge um retrato vívido e complexo de como essa arte enriqueceu e moldou a narrativa cultural em todo o mundo. A jornada pela história, pelos movimentos artísticos e pela diáspora africana revela que a influência da arte africana transcende fronteiras geográficas e temporais, criando um diálogo intercultural que ressoa profundamente no cenário global.

A tradição e a renovação emergem como forças interligadas e interdependentes. A rica tapeçaria das tradições artísticas africanas, com suas formas estilizadas, símbolos carregados de significados e espiritualidade intrínseca, ecoa nas expressões contemporâneas, gerando um terreno fértil para a reinterpretação e a reinvenção. A dialética entre a autenticidade cultural e a criatividade individual é um reflexo da vitalidade da arte africana, que permanece vibrante e relevante através dos tempos.

A interação entre a diáspora africana e a expressão cultural global também se destaca como uma ponte entre continentes e uma celebração da diversidade humana. Os fluxos de influência entre as tradições africanas e as práticas culturais em outras partes do mundo transcendem a mera disseminação; eles representam um diálogo constante e evolutivo que molda a cultura e a identidade das comunidades diaspóricas.

No entanto, as contribuições da arte africana também são uma janela para reflexões sobre questões éticas, políticas e sociais. A apropriação cultural e a comercialização da arte africana levantam preocupações sobre autenticidade e propriedade cultural. A análise crítica dessas questões é essencial para uma apreciação genuína da complexidade envolvida na disseminação da arte africana e suas implicações.

Este estudo não apenas mapeou as interconexões e influências da arte africana, mas também destacou a importância de abordagens interdisciplinares na compreensão dessa influência. A colaboração entre a antropologia, a história, a sociologia, as artes visuais e outras disciplinas enriqueceu nossa apreciação das contribuições da arte africana para a expressão cultural global. Neste ínterim, a arte africana é um exemplo de como a cultura é uma força transformadora e unificadora. Ela transcende o espaço e o tempo, desafia narrativas dominantes e empodera as vozes marginalizadas. Através da tradição e da renovação, da diáspora e do diálogo intercultural, a arte africana continua a forjar um caminho inspirador para a interconexão e a celebração da riqueza da diversidade humana.

## REFERÊNCIAS

- CALLEGARI, Abinair Maria . A AFRICANIDADE PRESENTE NA OBRA DE IRINEU RIBEIRO. Editora Científica Digital eBooks, p. 14–28, 2022. Disponível em: <10.37885/220107435>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- CARNEIRO, Deivy Ferreira . Micro-história e história global: decifrando os procedimentos literários e filológicos na contribuição de Carlo Ginzburg para o debate historiográfico. *Topoi*, v. 23, n. 51, p. 1037–1058, 2022. Disponível em: <10.1590/2237-101x02305121>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- GUMES, Nadja Vladi ; GARSON, Marcelo ; ARGÔLO, Marcelo. “Por acaso eu não sou uma mulher?” Interseccionalidade em Luedji Luna e na cena musical de Salvador. *Cadernos Pagu*, n. 67, 2023. Disponível em: <10.1590/18094449202300670004>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- LAFONT, Anne. A arte dos mundos negros: História, teoria, crítica. 1. ed. rio de janeiro: Bazar do Tempo, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=R6nREAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=contribui%C3%A7%C3%B5es+da+arte+africana+para+a+express%C3%A3o+cultural+global&ots=9uKnrb0TT0&sig=ql-pZrvEU-vlC4b9MowgALn5-x4#v=onepage & f=false>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- LINO, Juliana Caffé Alves Costa. I Bienal de Havana e II Bienal de Johannesburgo. *MODOS: Revista de História da Arte*, v. 5, n. 2, p. 194–210, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/modos.v5i2.8664156>. Acesso em: 4 nov. 2021.
- MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa de. Arte afro-brasileira: Identidade e artes visuais contemporâneas. [s.l.]: Paco e Littera, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MYDiDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=contribui%C3%A7%C3%B5es+da+arte+africana+para+a+express%C3%A3o+cultural+global&ots=DrLZ86sHbh&sig=MHxfU61cNuD93Tsz62wSeS5T9F0#v=onepage & f=false>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- MORET, Alex ; OLIVEIRA VITORELI, Felipe. Desenvolvimento Econômico e Identidade cultural na sociedade capitalista global: Uma interpretação a partir da contribuição de Celso Furtado. [s.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://sep.org.br/anais/2019/Sesseoes-Ordinarias/Sessao3.Mesas21\_30/Mesa24/242.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- OLIVEIRA, Larissa Gabrielle Gomes de . Samba de coco de Arcoverde e as contribuições da economia criativa para o desenvolvimento da cultura local Arcoverdense. Trabalho de conclusão de curso, CURSO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS ÀS NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS, CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16621>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- OLIVEIRA, Maybel Sulamita De. A EMOÇÃO É NEGRA: A NEGRITUDE DE LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR NO 1º FESTIVAL MUNDIAL DE ARTES NEGRAS. [s.l.]: 3o Encontro Internacional História & Parcerias, 2021. Disponível em: <https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/19/hep2021/1635692248\_ARQUIVO\_ea2f50bcb91305f652bcb23c4298ff4d.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- PALADINO, Luiza Mader . “AQUI ESTÁ A OPÇÃO DO TERCEIRO MUNDO: UM FUTURO ABERTO OU A MISÉRIA ETERNA”. REFLEXÕES SOBRE A OBRA TARDIA DE MÁRIO PEDROSA / “Here is the Third World option: an open future or eternal misery”: reflections on Mário Pedrosa’s late work. *Arte & Ensaios*, v. 27, n. 41, p. 331–349, 2021. Disponível em: <10.37235/ae.n 41.18>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- REDE NAMI. Hackeando o poder: Táticas de guerrilha para artistas do Sul global. [s.l.]: Editora Cobogó, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2t21EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=contribui%C3%A7%C3%B5es+da+arte+africana+para+a+express%C3%A3o+cultural+global&ots=xoi-uzqbsu&sig=RWr2iA4J6JUAXJv9usa7RZxo4D8#v=onepage & f=false>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- REINALDIM, Ivair . Cânone(s), globalização e historiografia da arte. *ARS (São Paulo)*, v. 19, n. 42, p. 221–260, 2021. Disponível em: <10.11606/issn.2178-0447.ars.2021.186741>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- RIBEIRO, LUCIARA DOS SANTOS . MODERNISMOS AFRICANOS NAS BIENAS DE SÃO PAULO (1951-1961). Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em História da Arte da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na linha de pesquisa Imagens, Cidade e Contemporaneidade, Mes-

trado em História da Arte, Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61352371/Modernismos\\_Africanos.final.Luciara.Ribeiro20191127-77049-1atmp4h-livre.pdf?1574848770=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DModernismos\\_Africanos\\_nas\\_Bienais\\_de\\_Sao.pdf&Expires=1692885017&Signature=LWQWWqKyrMHuZbfCNR4I-vfKSZYzQcJBAWbya~A3YTDxbGyl9KrGn6bqWFRW2JtROZk45aev7P9Cu6peAV27qggCU2IKl-q3JEqUV3JFnPvUn~94JZ23A7zL4yVbBQzSbOJT3aGy~m7vROt4LPqy25j6dQU13~f06Fq8H6c~Y-SAnPNDXfE3gTbFU8ND2XHXhDAwUnCZxMp4YeM5~h0Elr1eYxLBldXtxB27Mc3LEHV3r4b2xK-9CK50p4iX4EUKYtudr9rMWlaoiS--TqU2k5YL40RbvszIBk-t2YerLjrTwFNcdWAJAb6lpcY86hHpT-nW3CI7m8TSOuQczy5rsoyy7Q\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61352371/Modernismos_Africanos.final.Luciara.Ribeiro20191127-77049-1atmp4h-livre.pdf?1574848770=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DModernismos_Africanos_nas_Bienais_de_Sao.pdf&Expires=1692885017&Signature=LWQWWqKyrMHuZbfCNR4I-vfKSZYzQcJBAWbya~A3YTDxbGyl9KrGn6bqWFRW2JtROZk45aev7P9Cu6peAV27qggCU2IKl-q3JEqUV3JFnPvUn~94JZ23A7zL4yVbBQzSbOJT3aGy~m7vROt4LPqy25j6dQU13~f06Fq8H6c~Y-SAnPNDXfE3gTbFU8ND2XHXhDAwUnCZxMp4YeM5~h0Elr1eYxLBldXtxB27Mc3LEHV3r4b2xK-9CK50p4iX4EUKYtudr9rMWlaoiS--TqU2k5YL40RbvszIBk-t2YerLjrTwFNcdWAJAb6lpcY86hHpT-nW3CI7m8TSOuQczy5rsoyy7Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Rompendo a cumplicidade entre o dispositivo estético e o colonial: arte afro-brasileira, arte negra afrodescendente. ARTE!Brasileiros. Disponível em: <<https://artebrasileiros.com.br/arte/artigo/arte-negra-brasileira/>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SEVILHA, Gustavo Brechesi. combate internacional e nacional ao tráfico de bens culturais e potenciais contribuições da Política e Estratégia Nacional de Defesa (2016-2021). Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Altos Estudos em Defesa, Escola Superior de Defesa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.esg.br/handle/123456789/1424>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SOSNOWSKI, Katyuscia . CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE PARA ALÉM DO CURRÍCULO . Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.12, n.3, p. 280-288, set/dez. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

VALLE, Arthur ; CONDUURU, Roberto. Artes e diáspora africana. MODOS: Revista de História da Arte, v. 6, n. 1, p. 106-120, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/modos.v6i1.8667936>>. Acesso em: 7 fev. 2022.

VAREJÃO, Adriana; BARRAGÁN, Alba Margarita Aquinaga; SANTILLANA, Alejandra; et al. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. [s.l.]: Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JgLMDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=contribui%C3%A7%C3%B5es+da+arte+africana+para+a+express%C3%A3o+cultural+global&ots=5ukql3hP23&sig=nKbvqE7ucTtHy5biM2s2nU-ZL98w#v=onepage&f=false>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WAMBA-DIA-WAMBA, Ernest; MÁRCIO, Tradutores; OLIVEIRA, André; et al. Pan-africanismo, democracia, movimentos sociais e lutas coletivas. 1. [s.l.]: ABE África – Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, v.7, n.7, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica/article/viewFile/57263/31307>>. Acesso em: 20 ago. 2023.



## TIAGO PINTO DE SOUZA

Graduado em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2005); Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de Ensino.



## EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

**RESUMO:** O presente artigo aborda sobre a inclusão de estudantes deficientes nas aulas de Educação Física, refletindo sobre a importância do professor em trazer práticas pedagógicas adequadas para que estes se sintam pertencentes a turma e adquiram aprendizagens significativas. Para isso, inicia falando brevemente sobre a inclusão escolar com vistas a visualização da sua importância enquanto garantia de direito à educação para todos. Com essa base, o artigo dá andamento ao entender a Educação Física como uma área de conhecimento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, a valorizar no contexto escolar. Em continuidade, traz a necessidade de formação continuada para entender a inclusão dentro do ambiente educacional, fazendo articulação com a Educação Física que, por tempo, mensurava rendimento sem maiores considerações sobre o processo de construção de conhecimentos dos estudantes. Em sequência, articula a Educação Física Escolar com as práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com deficiência, com foco no papel do professor dentro deste contexto. Conclui, mostrando que a formação continuada é de suma importância para que os professores de Educação Física ressignifiquem suas práticas pedagógicas não tornando os estudantes deficiências invisíveis, o que contribui não somente para a inclusão, mas, também, para a sua formação cidadã e desenvolvimento integral. Traz por objetivo a promoção de reflexões que gerem conscientização sobre o papel do professor de Educação Física Escolar frente a inclusão dos estudantes que apresentam deficiência no cotidiano educacional. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Educação Física; Formação Continuada.



## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que faz parte dos momentos reflexivos que ocorrem dentro e fora da escola quando pensadas em pesquisas, estudos e legislações que discorrem sobre a garantia do direito à educação comum para todos os sujeitos sociais.

A escola, na atualidade, já deu passos largos em relação a esta garantia, primeiramente, com o acesso por meio da matrícula e frequências em salas de aulas comuns quando o foco desta análise se dá na inclusão de sujeitos com deficiência.

Porém, a simples garantia de vaga, acesso e frequência não é prerrogativa de que estes aprenderão, visto que seja essencial às práticas pedagógicas organizadas e adequadas para esta inclusão no cotidiano escolar.

Pensando na Educação Física Escolar se torna possível iniciar as reflexões em torno do como esta área de conhecimento era vista em outros tempos e como o reflexo desta visualização impacta nos dias de hoje.

Com aspectos de rendimento, a Educação Física Escolar era uma disciplina que potencialmente excluía estudantes que não se enquadram no ideal atlético que era sonhado para o desenvolvimento quase que exclusivamente motor dos estudantes.

Muitas foram as ideias contraditórias que implicaram na ressignificação da Educação Física no ambiente escolar, atribuindo a ela a importância de desenvolver integralmente, em todas as dimensões, os estudantes por meio de práticas pedagógicas que envolvessem corpo e mente.

Não distante deste momento de reflexão crítica sobre a Educação Física vem as provocações de como se dá a inclusão dos estudantes deficientes neste contexto.

Dessa forma, este artigo traz por objetivo a promoção de reflexões que gerem conscientização sobre o papel do professor de Educação Física Escolar frente a inclusão dos estudantes que apresentam deficiência no cotidiano educacional, primando por transformações neste contexto e manutenção de práticas que já se encontram alinhadas à perspectiva de educação inclusiva.

Para compor este artigo foi utilizada uma pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática que envolve Educação Física Escolar e inclusão dos estudantes deficientes no cotidiano.

## ESCOLA INCLUSIVA

A educação, segundo a Constituição Federal (1988), é um direito de todos e não há como se alegar ignorância sobre este direito. De acordo com Píer e Tónus (2017), ao pensar sobre a inclusão educacional dos sujeitos, as relações são pensadas sobre a ótica de pertencimento, algo que supera a inserção no contexto escolar.

Isso aponta para a importância de refletir sobre quais ações são realizadas no cotidiano educacional para que estes estejam efetivamente incluídos, trazendo a necessidade da oportunização de sentir-se acolhido no espaço, assim como de visualizar as aprendizagens significativas que são adquiridas no processo de ensino-aprendizagem que contemple as especificidades de cada sujeito.

Para isso, segundo Píer e Tónus (2017), o professor tem um papel importante no reconhecimento dos limites e avanços que são apresentados pelos estudantes na perspectiva de inclusão dos sujeitos deficientes, se tornando capaz de evidenciar quais são suas necessidades e organizar práticas pedagógicas diante deste conhecimento.

Para Bruzzi e Damazio (2011), a inclusão dos sujeitos deficientes no ambiente de educação formal está acima do que expõe as normativas, apontando para a necessidade de pensar nesta normativa em suas práticas pedagógicas, lembrando que as ações pedagógicas se encontram relacionadas aos conhecimentos adquiridos em formação continuada e a experiência prática deste docente, as quais contemplam as normativas enriquecendo projetos de ações realmente inclusivos.

Estes projetos de ações citados pelos autores acima, inferem na construção de um Projeto Político Pedagógico que caracteriza a escola como inclusiva para além dos papéis. Para eles, neste projeto deve constar [...] igualdade de direitos, concepção de escola como espaço social de socialização e integração ao conhecimento acumulado, e a preparação cultural como meio para inserção social do indivíduo (BRUZZI; DAMÁSIO, 2011, p. 5).

Trazendo o contexto escolar para discussão, Batista e Moura (2019) evidenciam que é neste ambiente que se possibilita dinâmicas que sejam capazes de promoção de desenvolvimento integral, não deixando de lado as emoções e afetividade que faz parte do ser humano, inferindo na forma com que aprendem e interagem com o outro e com o meio.

Em complemento, Pinto e Silva (2022) colocam que a convivência na escola formal diante da perspectiva de acolhimento e respeito à diversidade se configura na ampliação dos saberes históricas, culturais e sociais no Brasil, visto que este é formado por diferentes atores sociais, desvelando a visão eurocêntrica que por muito tempo foi alvo dos currículos e da formação discriminatória dos sujeitos.

A reflexão se dá em analisar se as escolas estão sendo realmente inclusivas. Por mais que os discursos, visualizar e analisar sobre as práticas levantam problemáticas sobre uma escuta sensível que esmiúça as situações que ocorrem no cotidiano escolar.

Sobre isso, Píer e Tónus (2017) afirmam que:

Assim, compreende-se que as escolas apresentam muitas fragilidades, mesmo em um momento histórico e cultural em que se preconiza uma escola inclusiva, na qual todos devem ser respeitados e valorizados. Compreende-se que, os professores devem buscar métodos para tornar o espaço heterogêneo, respeitando as pessoas com deficiência como seres humanos que possuem sonhos e desejos. Já as pessoas com algum tipo de deficiência, devem buscar os dispositivos que façam valer seus direitos e ocupar os espaços, tentando sempre articular com os professores estratégias para que a escola passe a ser um lugar de inclusão e não de exclusão como vem acontecendo (PIBER; TONÚS, 2017, p. 18).

De acordo com Píer e Tónus (2017), a escola precisa ser visualizada como um espaço que tem e produz significados o tempo todo. A organização deste contexto deve apontar para um acolhimento que respeite as diversidades.

Os estudantes precisam visualizar que o ambiente, a estrutura física, as representações que estão neste meio, os contemplam, favorecendo o desenvolver do sentimento de pertencimento.

Em continuidade, Píer e Tónus (2017), quando o espaço escolar não contempla as necessidades dos estudantes deficientes, estas limitações como por exemplo deslocamento, acabam por interferir nas aprendizagens, uma vez que não se sentem acolhidos pelo espaço, complicando as interações com os outros estudantes, favorecendo o isolamento e, conseqüentemente, a exclusão.

Conforme Batista e Moura (2019), o conhecimento prévio dos estudantes tem valia no cotidiano escolar. São as experiências vividas que individualizam os sujeitos, assim como os permitem refletir e criticar sobre diferentes situações. Dessa forma, o espaço escolar é local de construção e reconstrução de conhecimento, compartilhamento de experiências, constituição de novas experiências.

Pensando desta forma, entender como conhecer o estudante com deficiência, sabendo das limitações que possam ter em se comunicar, é parte dos desafios da educação atual, organizando estratégias para que sejam capazes de noticiar suas experiências sem ser apenas pela oralidade.

Quando se entende o espaço escolar, quando se entende as experiências dos estudantes, quando se entende as noções do que é sentimento de pertencimento, a função da escola se redefine como enfatizam Píer e Tónus (2017):

Nessa perspectiva, é na escola que a criança consegue visualizar e vivenciar as diferenças, enfrentando suas dificuldades. As pessoas com deficiência, assim como outras pessoas da sociedade, foram e ainda são estigmatizadas, porém é nesse espaço que se constrói e se aprende a viver em sociedade. A escola para todos ainda tem gerado amplos debates em relação a como promover e efetivar a inclusão de forma a estimular a autonomia dos alunos na diversidade. Ainda, a educação inclusiva é compreendida como a possibilidade de que a escola contribua para o aprendizado, socialização e diminuição do preconceito e apreciação pela diversidade humana (PIBER; TONÚS, 2017, p. 9).

Para Rodrigues e Rodrigues (2021), articulando a educação inclusiva, o ambiente escolar e a importância do professor, trazer a Educação Física para este espaço reflexivo é importante, visto ser uma área de conhecimento que muitas vezes não é valorizada na escola.

O primeiro ponto colocado por estes autores é que esta área de conhecimento deve estar integrada com o projeto escolar, em sua especificidade, trazendo a sua importância para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Dessa forma, a escola precisa se preparar em diferentes fatores para efetivar a inclusão em seu cotidiano. Desde currículos até entender que todas as áreas de conhecimentos são importantes para o desenvolvimento dos estudantes, a escola precisa se reorganizar por meio de formação continuada e de ações práticas que estejam alinhadas à realidade do contexto em que cada escola se encontra inserida, de maneira a favorecer que os estudantes aprendam, todos eles, independente de suas limitações.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Educação Física Escolar, segundo Batista e Moura (2019), precisa ser compreendida como uma área de conhecimento que possibilita construções de sentidos, de significados nas aprendizagens que são adquiridas. Porém, para esta construção é de suma importância o papel do professor como facilitador, mediador do processo de ensino-aprendizagem. A construção de contextos de aprendizagens, a escuta das dificuldades dos estudantes, a organização de práticas pedagógicas que contemplem suas necessidades é parte fundamental da ação docente desse profissional.

De acordo com Carniel e Strapasson (2007), a Educação Física Escolar precisa interferir no desenvolvimento integral dos estudantes em todas as suas dimensões (cognitivo, motor, afetivo e social). Ao pensar sobre os estudantes deficientes, o professor de Educação Física precisa buscar estratégias de ações para adequação, adaptação das propostas, propiciando equilíbrio das suas dificuldades, assim como exaltando as evoluções. Para isso, identificar as necessidades de cada estudante em suas individualidades é essencial para que o professor seja capaz de trazer propostas que favoreçam seus desenvolvimentos.

Por muito tempo, a Educação Física Escolar tem um histórico de ser segregadora pela forma com que se constituiu em épocas e tempos que primavam pela ordem e silêncio dos estudantes, treinando corpos para isso. A exclusão diante da competição e do rendimento era evidente. Conforme Lisboa e Silva (2018), a mudança nesta perspectiva está sendo o fator transformador para romper com este paradigma.

Para Lisboa e Silva (2018):

[...] a Educação Física enquanto componente curricular se vê na perspectiva de garantir a participação do aluno com deficiência nas aulas e de possibilitar que este desenvolva habilidades que potencializam a cultura corporal dos movimentos. Transformar a individualidade em coletivo faz com que a disciplina se torne uma importante ferramenta na escola, confirmando assim o seu papel de agente de inclusão. (LISBOA; SILVA, 2018, p. 7)

De acordo com Pinto e Silva (2022), a inclusão de todos os estudantes nas aulas de Educação Física é algo que está sendo pensado na atualidade, vindo juntamente com as legislações e discussões sobre educação inclusiva.

Assim, como evidenciam Carniel e Strapasson (2007), na Educação Física Escolar, a adaptação da proposta que é ofertada não se encontra em trazer uma atividade diferente para os estudantes com deficiência, mas sim possibilitar adequações que favoreçam que este estudante esteja na mesma atividade com suas necessidades atendidas. Dessa forma, os estudantes deficientes têm a oportunidade de aprender com as mesmas propostas que os outros estudantes, se percebendo como parte da turma.

Em complemento, Carniel e Strapasson (2007), a Educação Física Escolar contemplando as necessidades dos estudantes com deficiência promove o desenvolvimento integral destes. Cada limitação, dificuldade e capacidade é observada e utilizada a favor das estratégias de ações do professor que pensa sobre estas individualidades, respeitando-as, o que infere não só no desenvolvimento integral, no sentimento de pertencimento, mas também na qualidade de vida, a qual se configura em um dos objetivos desta área de conhecimento.

Conforme Bruzzi e Damazio (2011):

[...] ao desafio de conciliar os princípios da educação física adaptada com os princípios da inclusão escolar, que em tese são, segundo ele, contraditórios. Ou seja, no plano do discurso, o princípio explícito e defendido é o da diferença, da desigualdade. A relação entre o ideário dominante, que apregoa que todos somos iguais e o ideário emergente, todos somos diferentes, que no seu entendimento se tornam mutuamente excludentes, pois concretamente fica difícil conciliar uma concepção abstrata com uma concepção concreta de homem. A grande maioria dos professores não têm tido preocupação, nem percebem que a concepção de homem presente em seus discursos e práticas é

contraditória. Falam e lutam por um homem onde todos sejam iguais, mas trabalham com um homem concreto, diferente, discriminado, desigual. (BRUZZI; DAMÁSIO, 2011, p. 11).

Portanto, como colocam Lisboa e Silva (2018), a Educação Física Escolar por ter interação constante entre os estudantes e favorecer a comunicação por outras formas de expressão, se constitui como uma área de conhecimento que facilita o processo de inclusão. Utilizar dos conhecimentos do professor desta área para fomentar ações de respeito à diversidade e de pertencimento ao espaço escolar é de suma importância para a efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência no contexto educacional.

## DEFICIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Pensando na inclusão escolar dos estudantes com deficiência, Carniel e Strapasson (2007) colocam em discussão a importância da formação continuada para a compreensão sobre entender o contexto em que se encontram inseridos como parte da organização de estratégias pedagógicas que se alinham à realidade brasileira. A inclusão destes estudantes deve se sustentar nos discursos que levam em consideração a cultura e como está o andamento dos debates no Brasil e não trazer modelos internacionais que tem outra realidade é outro patamar de considerações sobre a inclusão.

Em complemento, Píer e Tónus (2017) colocam a Educação Especial como uma educação que deve favorecer o direito às aprendizagens dos estudantes com deficiência no que concerne sobre o suporte sobre o ensino formal, sem distinções em relação a momentos dentro do período de educação comum em relação aos outros estudantes. A formação de professores tanto da educação

especial quanto do professor de sala de aula é essencial para que os saberes sejam constituídos e passem a ser visualizados na prática.

De acordo com Carraro et al (2018), fazer com que o professor se depare com situações inclusivas de estudantes com deficiência na sala de aula sem que tenham conhecimento não efetiva a inclusão. O suporte por meio de acesso e contato com materiais formativos diversos trará o diferencial quando o professor entender quais as possibilidades que possuem para trazer práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades.

A visão dos professores quando chegam com pré-julgamentos dos estudantes com deficiência, segundo Carraro et al (2018), acabam inferindo em valorização dos elementos de limitações e dificuldades, não de suas potencialidades. Quanto mais se valoriza os aspectos negativos, menos se oferta para que os estudantes evoluam em suas capacidades. Apenas a formação continuada pode romper com este julgamento prévio, garantindo o processo de ensino-aprendizagens com construção de conhecimentos para os estudantes deficientes.

Para Lisboa e Silva (2018), o professor deve se encontrar despido destes pré-julgamento, observando com cuidado quais são as potências apresentadas pelos estudantes deficientes. A partir deste movimento, as dificuldades aparecerão, mas não de forma a diminuir os estudantes, mas de trazer possibilidades para que o professor ofereça práticas pedagógicas favoráveis à superação destes limites.

Nesta perspectiva, Carniel e Strapasson (2007) evidenciam que:

O processo de ensino aprendizagem, a respeito dos conteúdos escolhidos deve considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitivas, corporais, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Não se restringe a simples exercícios de certas habilidades corporais e exercê-las com autonomia de maneira social e culturalmente significativa. (CARNIEL; STRAPASSON, 2007, p. 15)

Ainda na ótica de Carniel e Strapasson (2007), a formação continuada para o professor de Educação Física Escolar deve trazer aspectos que revelam as potencialidades dos estudantes com deficiência, respeitando as individualidades, as necessidades percebidas por meio de práticas pedagógicas que as contemplem, sem colocá-los em evidência, comemorando junto com a turma todas as conquistas que são visualizadas mediante o desenvolvimento das aulas.

De acordo com Carraro et al (2018), a falta de acesso ou vontade a formação continuada infere em aulas que não dão valor aos estudantes com deficiências em suas potencialidades. Repensar os estímulos e favorecer a motivação para que os professores procurem esta formação que trata das deficiências em cotidiano escolar é necessário e deve partir das provocações diárias, do desejo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, o que ainda é um desafio pois se pauta em paradigmas de exclusão destes estudantes no ambiente escolar. É preciso mudar urgentemente essa perspectiva para que estes estudantes tenham seu direito à educação e a aprender como está descrito em lei.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

O profissional de Educação Física Escolar, de acordo com Fiorini e Manzini (2014), deve se empenhar na luta pela inclusão dos estudantes com deficiência no contexto educacional. Ao constituir vínculos com os estudantes deficientes, o professor desta área de conhecimento, o qual tem uma facilitação em se aproximar devido às dinâmicas que ocorrem em suas aulas, este se torna capaz de identificar quais são as necessidades destes estudantes e suas dificuldades que podem estar relacionadas a sentimentos de inferioridade devido a algumas incapacitações devido a deficiência.

Se torna fundamental, como colocam Lisboa e Silva (2018), a conscientização de que favorecer a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar não se resume à adaptação dos estudantes a este contexto, se ampliando para as relações estabelecidas entre estes estudantes e as atividades que são ofertadas. Esta área de conhecimento, pode trazer aspectos positivos ou negativos no desenvolvimento dos estudantes com deficiências dependendo da atuação docente.

São as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas, conforme Fiorini e Manzini (2014), que vão dando o tom para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Se o professor tem uma escuta atenta a estes estudantes, o desenvolvimento será positivo, mas, se de forma contrária, este professor ignorar as necessidades destes, o desenvolvimento será negativo no que concerne a ter um desenvolvimento integral. A formação como visto anteriormente vai contribuir para os avanços evidenciados nas aulas de Educação Física Escolar, quando este professor compreende sua função e entende seus estudantes com deficiência.

O olhar para o superar dos limites é fator imprescindível para que se evidenciam os avanços dos estudantes deficientes. Assim, Rodrigues e Rodrigues (2021) afirmam que:

Destaca-se também, a valorização da superação de limitações e impedimentos, pois a participação em competições esportivas oficiais de portadores de necessidades especiais, adaptada para cada condição específica, traz discussões sobre a importância da inclusão para essas pessoas, amenizando a problemática do preconceito sofrido por elas. As aulas de Educação Física devem favorecer a construção de uma atitude de respeito próprio por parte da pessoa que apresenta necessidade especial, e a convivência com ela pode possibilitar a construção de atitudes, de solidariedade e aceitação. Por isso, no papel da inclusão, cada um desses segmentos tem importância. (RODRIGUES; RODRIGUES, 2021, p. 2)

De acordo com Carraro et al (2018), a transformação das práticas pedagógicas do professor de Educação Física Escolar é importante para que ressignifique as aulas em prol do desenvolvimento integral de todos os estudantes, sejam deficientes ou não. Por meio da ampliação dos saberes que ocorre com a formação continuada, construindo novas formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem. A formação inicial de Educação Física Escolar pode trazer muitas defasagens neste tema, precisando que este profissional busque novas formações para construir saberes que possam ser colocados em prática.

Na perspectiva de Bruzi e Damazio (2011), nas aulas de Educação Física Escolar ações que combatam a falta de respeito para com os estudantes com deficiência devem fazer parte do cotidiano em que se presenciem discriminação

com estes. O professor deve realizar um trabalho sobre respeito à diversidade e intervir quando estudantes utilizam de termos pejorativos, assim como com demonstrações de falta de paciência com as dificuldades dos estudantes deficientes.

É a oportunidade de conviver com os estudantes deficientes, interagindo com eles que favorece, segundo Bruzzi e Damazio (2011) que preconceitos sejam deixados de lado e as potencialidades comecem a ser exaltadas, da mesma forma que possibilitar que um estudante auxilie o outro em suas dificuldades, promovendo desenvolvimento em ambos no que concerne sobre as relações sociais.

As atividades físicas, as quais são desenvolvidas pelo profissional de Educação Física, abordadas e trabalhadas no ambiente escolar, para Rodrigues e Rodrigues (2021), impactam positivamente no desenvolvimento dos estudantes deficientes. As interações que ocorrem por meio das atividades que envolvem equipes, promove ações colaborativas em que as potencialidades são as características marcantes dos estudantes e as limitações passam a ser visualizadas como desafios a serem superados no coletivo, em conjunto.

Neste contexto, o estudante deficiente se sente como parte do grupo de estudantes se auto valorizando e mostrando seu valor para os outros que reparam seus pré-julgamentos diante das diferentes deficiências. Esta formação vai beneficiar tanto o estudante com deficiência quanto o estudante sem deficiência em suas relações sociais no presente e no futuro, dentro e fora do ambiente escolar.

Portanto, como colocam Bruzzi e Damazio (2011), há muitos documentos curriculares e legislativos que refletem sobre a importância da inclusão dos estudantes com deficiência em contextos comuns de aprendizagens como elemento que favorece seu desenvolvimento integral. O professor que atua na Educação Física Escolar precisa se aprofundar em seu conhecimento e expandir seus saberes por meio da formação continuada para constituir estratégias metodológicas que demonstrem que esta inclusão está acontecendo na prática, abandonando práticas de rendimento, as quais acabam por excluir muitos estudantes com suas dificuldades.

Isso quer dizer que o professor de Educação Física Escolar tem um papel essencial em inserir e incluir os estudantes deficientes nas propostas que são pensadas para o grupo e suas diversidades, para os estudantes e suas individualidades, contemplando as necessidades no planejamento e no desenvolvimento das propostas pensadas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos que fizeram parte da pesquisa que compôs este artigo, foi possível evidenciar que para transformar e ressignificar a Educação Física Escolar, com vistas a garantir uma educação inclusiva, se torna de suma importância a formação continuada.

Por meio da formação continuada, o professor tem acesso a conhecimentos que ampliam os seus saberes sobre seu papel e potencial diante da organização de práticas pedagógicas adequadas que respeitem as deficiências, assim como sejam contextualizadas de forma a permitir que estes estudantes se sintam parte da turma e, não, ofertar atividades diferenciadas que não se alinham as propostas ofertadas ao resto da turma.

O professor, neste cenário, precisa ter um olhar sensível e ser observador para levantar as limitações dos estudantes com deficiências, assim como exaltar suas potencialidades, necessitando, para isso, constituir vínculos afetivos com estes estudantes.

O trabalho com a turma como um todo em relação a ampliação de percepções sobre respeito ao próximo é imprescindível para o desenvolvimento das aulas, uma vez que aponta que todos tem suas dificuldades e precisam de auxílio, seja do professor, seja dos colegas da turma, evidenciando a importância de ações coletivas e colaborativas como parte dos objetivos da Educação Física.

Sendo assim, o artigo mostra que os avanços para um Educação Física Escolar com práticas inclusivas dependem, principalmente, do professor, o qual revê, ressignifica e reconstrói práticas pedagógicas conforme seu conhecimento e conscientização sobre o seu papel no cotidiano escolar vão se ampliando por meio da formação continuada.

A busca pelos estudos depende desse profissional e seu envolvimento se encontra relacionado a visibilidade que se dá aos estudantes com deficiência, apontando seu valor dentro do planejamento e da organização de contextos de aprendizagens que contemplem as necessidades dos estudantes com deficiências.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da Educação Física Escolar: o início de um consenso. *J. Phys*, n. 30, 2019.
- BRUZI, Alessandro Todoro; DAMAZIO, Marcia da Silva. Educação Inclusiva e o papel da Educação Física no contexto escolar. 2011. Disponível em: <[https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17690/material/educacao\\_inclusiva\\_papel\\_educacao\\_fisica.pdf](https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17690/material/educacao_inclusiva_papel_educacao_fisica.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- CARRARO, Attilio et al. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 24, n. 1, 2018.
- CARNIEL, Franciele; STRAPASSON, Aline Miranda. A Educação Física na Educação Especial. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007.
- FIORINI, Maria Luiza; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 20, n. 3, 2014.
- LISBOA, Maria Goretti da Cunha; SILVA, Daniel de Arruda. Educação Inclusiva para portadores de hidrocefalia: desafios enfrentados por professores de Educação Física. III CINTEDI, 2018. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO\\_EV110\\_MD1\\_SA6\\_ID2399\\_030\\_82018121411.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA6_ID2399_030_82018121411.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- PIBER, Viviane Dutra; TONÚS, Daniela. A pessoa com deficiência física e a inclusão escolar: uma visão comparada a dos seus pais/responsáveis. *Revisbrato*, v. 1, n. 1, 2017.
- PINTO, Ricardo Figueiredo; SILVA, Tássia Fernanda Miranda da. Os desafios do professor de educação física na Educação Especial: um estudo de caso. 2022. Disponível em: <[https://paginas.uepa.br/ccbs/educacao\\_fisica/files/TASSIA\\_SILVA.pdf](https://paginas.uepa.br/ccbs/educacao_fisica/files/TASSIA_SILVA.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- RODRIGUES, Marciana Aguiar; RODRIGUES, Marília Aguiar. Educação Física Inclusiva: a informação é a chave para a inclusão. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 18, 2021.



## Valdonês Coimbra Corrêa

Graduado em Formação em Bacharel em Direito pela Unilasalle 2012; Pós graduação em Políticas e Gestão de Segurança Pública - Ibra 2021.



## PREVENÇÃO, PUNIÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO

**RESUMO:** O presente artigo trata-se de um estudo sobre a Prevenção, Punição e Ressocialização. Por meio de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se buscam informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está a busca de maiores informações sobre o tema. É visível que a ressocialização do detento não ocorre, pelo contrário, há um aumento significativo de reincidências e crescimento da população carcerária. É dever do Estado a criação de leis, aplicá-las e fiscalizá-las levando sempre em conta que devem ser preservados os princípios constitucionais que tratam da pena. A realidade é de que a pena não combate ou previne a criminalidade, ou seja, ela não fornece a segurança esperada pela sociedade, visto que o detento não é preparado para retornar ao convívio social.

**Palavras-chave:** Prevenção; Ressocialização; Punição; Sociedade.

## INTRODUÇÃO

**A** finalidade para uma pessoa ser privada de sua liberdade é de que nesse tempo, haja uma reflexão sobre o fato que desencadeou essa pena, de maneira a prevenir e punir a prática de crimes que ofendem os bens jurídicos tutelados bem como trazer segurança à sociedade, no entanto atualmente dentro do sistema prisional a prevenção-punição não vem alcançando seus objetivos, impedindo a ressocialização do detento, aumentando assim a criminalização.

A execução penal é uma maneira de ressocialização do detento com relação a questão retributiva da pena, não buscando somente a questão da prevenção, como também da humanização, um dos objetivos da execução penal é de promover a justiça criminal, cuja importância é desestabilizar o criminoso e acabar com sua reincidência por meio da reeducação.

É necessário que a pena persiga um fim condizente com a democracia e os ditames constitucionais razão pela qual a Lei de Execução Penal (LEP) prevê, que além do caráter punitivo, a sanção penal deve ter como função preparar o detento para a volta à vida em sociedade, proporcionando condições para a harmônica integração social.

## PREVENÇÃO, PUNIÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO

A criminalidade mostra-se bem notória em todos os ambientes, nos meios de comunicação são anunciados os crimes mais absurdos e horrendos, que causam na sociedade indignação, cabe ressaltar que as pessoas que cometeram algum delito não irão permanecer para sempre nas unidades prisionais, ou seja, se não houver comprometimento dos envolvidos durante o processo de execução da pena, retornar todo o mal não resolvido com ainda mais violência.

Muito embora existam penalidades para retirar os indivíduos que cometeram crimes da vida em sociedade, elas não tem conseguido cumprir sua finalidade em muitos casos. A pena privativa de liberdade possui como objetivo retirar o condenado do convívio social, o privando da liberdade inerente a todos indivíduos, esse tipo de pena divide-se em três tipos: reclusão, detenção e prisão simples.

O sistema penitenciário brasileiro é uma ferramenta utilizada pelo Estado a fim de administrar o problema da criminalidade, no Brasil ela representa a máxima das sanções aplicadas no processo penal, em nosso país a cada dia há um aumento significativo da população carcerária o qual atualmente representa a terceira maior população carcerária do mundo.

As pessoas crêem que o processo penal termina com a condenação e não é verdade; as pessoas crêem que a pena termina com a saída do cárcere, e não é verdade; as pessoas crêem que o cárcere perpétuo seja a única pena perpétua; e não é verdade. A pena, se não mesmo sempre, nove vezes em dez não termina nunca. (CARNELUTTI, 2002. p. 79).

A atual realidade é de que os detentos não são tratados de forma humana, a situação do cárcere é mais degradante do que a dos escravos durante o período de escravidão, pensar em ressocialização não é um exercício fácil, pois o processo não se inicia após o cumprimento da pena, mas sim durante o período de aprisionamento em que o detento terá todos os seus direitos assegurados mesmo não estando em liberdade.

Torna-se cada vez mais frequente o questionamento quanto a eficácia do sistema penal brasileiro, perante ao alarmante crescimento da criminalidade e a falta de segurança pública. Diante desse cenário há um clamor por parte da população por punições mais rígidas, maior quantidade de unidades prisionais e a conseqüente relativização das garantias fundamentais no processo e execução penal.

O Direito Penal tem por objetivo regular as relações sociais nos seus aspectos mais relevantes, portanto, seleciona comportamentos mais ofensivos à coletividade, definindo os delitos e impondo-lhes punições, além de estabelecer normas gerais necessárias à estrutura da sociedade. Sendo assim, exerce a função de controle social com caráter fragmentário e subsidiário, seguindo o princípio da intervenção mínima deste ramo do ordenamento jurídico, delegando para outros ramos do Direito os conflitos sociais mínimos.

À vista disto, o crime exige que seus impedimentos sejam coerentes com a realidade social dos fatos ocorridos e que a legislação possa ser empregada em paralelo com a realidade do indivíduo. Assim, o corpo social é a ligação de todos os indivíduos existentes nele e a criminalidade está permeada em toda a estrutura social, contudo as condutas desviantes de um indivíduo não o define como inerente ao conjunto, pelo contrário, mostra a sociedade que existem erros e se faz necessário locais de reabilitação de condutas desviantes. (SALES,2015).

As unidades prisionais servem apenas como fator de segregação social e ao invés de proporcionar meios para que o detento retorne a uma vida digna, acaba lhe dificultando a inserção à sociedade. O número de agentes penitenciários mostra-se insuficiente, as instalações são insalubres e ultrapassadas, existe restrição ao banho de sol, quantidade insuficiente de material de higiene, má alimentação entre outros, violando assim os Direitos Humanos básicos.

No Brasil o caráter ressocializador está elencado no Art. 10 da LEP, e mostra-se longe de ser cumprido, a não ser com poucas exceções. As unidades prisionais são arcaicas e nem de longe atendem os pré-requisitos da pena de prisão.

Direito Penal é o conjunto de normas que ligam ao crime, como fato, a pena como consequência, e disciplinam também as relações jurídicas daí derivadas, para estabelecer a aplicabilidade de medidas de segurança e a tutela do direito de liberdade em face do poder de punir do Estado. E, acrescentava Frederico Marques, para dar uma noção precisa de Direito Penal, é indispensável que nele se compreendam todas as relações jurídicas que as normas penais disciplinam, inclusive as que derivam dessa sistematização ordenadora do delito da pena (BITENCOURT, 2011, p. 32-33).

O processo de ressocialização do detento é um direito assegurado por lei nos direitos fundamentais da Constituição federal pontuando seu aspecto ao direito de dignidade e pontuado na LEP, que traz em seu Art,1º o seu principal objetivo, que é a reintegração do detento ao convívio social.

A ressocialização do preso continua sendo um tabu na nossa sociedade. Muitas pessoas ainda têm aquele preconceito de que um ex-detento não conseguirá viver em harmonia novamente em meio às regras impostas pela sociedade (CAMPOS;SANTOS, 2014, p.2).

A reinserção do detento não ocorre de forma eficaz, mesmo estando o processo de ressocialização vinculado ao estado social de direito. O contingente carcerário de reincidentes cresce, a dados alarmantes e a superlotação, desrespeito, negligência estatal, somados ao preconceito da sociedade e o tratamento desumano que recebem os detentos nas unidades prisionais, são fomentadores do montante de aspectos negativos que impedem a integralidade da eficiência dos objetivos previstos nas normas constitucionais, ocasionando graves consequências tanto para o detento quanto para a sociedade.

Cabe ressaltar que o processo de ressocialização vai muito além de corrigir a ação delituosa e tornar o indivíduo novamente apto ao convívio em sociedade. Esse processo, salienta a função do Estado para com seus componentes, ressaltando a função da sociedade em abrigar esse indivíduo no regresso ao coletivo e compor uma lacuna deixada no sistema prisional no que diz respeito à finalidade da pena, sendo essa uma instituição social que reflete a medida do estágio cultural do indivíduo ali encarcerado.

A influência do código do recluso é tão grande que propicia aos internos mais controle sobre a comunidade penitenciária que as próprias autoridades. Os reclusos aprendem, dentro da prisão, que a adaptação às expectativas de comportamento do preso é tão importante para seu bem-estar quanto à obediência às regras de controle impostas pelas autoridades (BITENCOURT, 2011, p.186).

O retorno do preso a sociedade, pode ser através de fases ou de forma direta, ou seja, sua liberação pode ser imediata, ou passar por uma liberação parcial, o Regime semiaberto, onde a pessoa pode fazer cursos ou trabalhar em lugares já pré-definidos durante o período do dia e regressar à unidade prisional durante a noite.

Existe ainda, a possibilidade de um Regime aberto, um modelo encontrado no art. 33, § 2º, c, do Código Penal, onde o condenado goza de certa liberdade, tendo como única responsabilidade regressar a sua casa ou à casa de albergado. O que todos têm em comum, é que independentemente de como deve cumprir a sua pena ou ganhar a sua liberdade existe um preconceito social e moral.

A prisão não deveria deixar nenhuma nota de infâmia sobre o acusado cuja inocência foi juridicamente reconhecida. Entre os romanos, quantos cidadãos não vemos, acusados anteriormente de crimes hediondos, mas em seguida reconhecidos inocentes, receberem da veneração do povo os primeiros cargos do Estado? Por que é tão diferente, em nossos dias, a sorte de um inocente preso? É porque o sistema atual da jurisprudência criminal apresenta aos nossos espíritos a ideia da força e do poder, em lugar da justiça; é porque se lançam, indistintamente, na mesma masmorra, o inocente suspeito e o criminoso convicto; é porque a prisão,

entre nós, é antes um suplício que um meio de deter um acusado; é porque, finalmente, as forças que defendem externamente o trono e os direitos da nação estão separadas das que mantêm as leis no interior, quando deveriam estar estreitamente unidas. (BECCARIA, 2013, p.15).

Cabe destacar que a população criminal é cada vez mais jovem, dar oportunidade a essas pessoas já faria diferença, tendo em vista que cria-se um ciclo vicioso de prisão e soltura, visto que não são dado a eles a oportunidade de escolaridade e profissionalização, devido à falta de oportunidades durante a infância quando viram-se obrigados a entrar na criminalidade.

Na verdade, mesmo que passível de críticas, os critérios preventivos ainda poderão servir à sociedade, bem como ao agente que cometeu a infração penal, principalmente no que diz respeito à prevenção especial ou a ressocialização do condenado. Devemos entender que, mais que um simples problema de Direito Penal, a ressocialização, antes de tudo, é um problema político-social do Estado. Enquanto não houver vontade política, o problema da ressocialização será insolúvel. De que adianta, por exemplo, fazer com que o detento aprenda uma profissão ou um ofício dentro da penitenciária se, ao sair, ao tentar se reintegrar na sociedade, não conseguir trabalhar? E se tiver de voltar ao mesmo ambiente promíscuo do qual fora retirado para fazer com que cumprisse sua pena? Enfim, são problemas sociais que devem ser enfrentados paralelamente, ou mesmo antecipadamente, à preocupação ressocializante do preso (GRECO, 2011, p. 477).



O sistema prisional brasileiro mostra-se em decadência visto que as problemáticas giram em torno das dificuldades encontradas, sendo assim encontramos um sistema falido, ineficaz, descumprindo a sua real função que é a de recuperar e reeducar os detentos.

No estado Democrático, o Direito Penal desempenha um papel fundamental na ordem jurídica, consolidando a proteção de bens jurídicos-penais, tendo em sua essência o ser humano e a sociedade, além de garantir a liberdade de todos os indivíduos, resguardando-lhes as condições elementares para a convivência social, agindo na tutela de seus direitos.

É melhor prevenir os crimes do que ter de puni-los; e todo legislador sábio deve procurar antes impedir o mal do que repará-lo, pois uma boa legislação não é senão a arte de proporcionar aos homens o maior bem-estar possível e preservá-los de todos os sofrimentos que se lhes possam causar, segundo o cálculo dos bens e dos males desta vida (BECCARIA, 2013, p.67).

O direito quando não utilizado de maneira correta, acaba colocando não somente o agente que praticou o delito como também a própria sociedade em perigo, o Brasil vem demonstrando uma pequena evolução acerca da desigualdade social, porém continua obtendo dados preocupantes no que diz respeito às condições de existência e de desenvolvimento da sociedade.

Ao contrário do que se vivencia, a dignidade do homem e os direitos humanos não são contrapontos do sistema penal. É um equívoco colocar, como se tem feito, o paradigma humanitário como inimigo da persecução punitiva, já que essa função do Estado pode se realizar plenamente, e alcançar sua finalidade, sem ofensa aos valores jurídicos-políticos máximos, que na realidade são sua base (MORAES, 2007, p. 8).

A função do Direito Penal é garantir a liberdade de todas as pessoas, assegurando as condições para o convívio social, atuando na segurança dos cidadãos, na liberdade, e tutelando os seus direitos, onde o cumprimento da pena no sistema prisional nunca poderá provocar a perda ou minimização dos direitos fundamentais, no entanto sua interferência é aplicada somente quando for imprescindível para o resguardo ou para a proteção pacífica da sociedade, garantindo a liberdade e punindo apenas lesões ao bem jurídico sendo este indispensável para a coexistência da sociedade, logo para haver a privação da liberdade é necessário que este bem seja muito importante por isso que não é qualquer caso que pode justificar a prisão do ser humano, a violação dos bens jurídicos que merecem proteção estão descritos na Constituição Federal.

Diante do descaso do sistema prisional, o detento ao ingressar na unidade prisional é visto pela sociedade como um marginal contraindo atitudes e desenvolvendo tendência delituosa, perante a essas informações pode-se ver que a sociedade tem uma grande parcela de culpa, visto que existem inúmeras formas de reprimir o transgressor, não basta somente enclausurar o delinquente em celas como se fossem animais, e diante disso que é importante adequar medidas que contorne esse fato.

É traçada a partir das conveniências do sistema. O que realmente importa é que as normas penais ordenam e regulam o funcionamento do corpo social, devendo o Estado extrair, a partir desta necessidade, os valores a serem traduzidos em tipos legais incriminadores (CAPEZ, 2011, p.159).

Diariamente as unidades prisionais sofrem o déficit de vagas, há insuficiência de celas, o que torna esse um dos mais alarmantes problemas do sistema penitenciário brasileiro, obrigando milhares de detentos a conviver em situações de precariedade.

Estas transformações tanto em sua composição quanto em seu cotidiano não significam desestruturação, mas sim a organização de maneira diferente segundo as suas necessidades. E que apesar de grande parte da população está acostumada com os costumes de caridade e assistencialismo, é possível oferecer uma intervenção diferenciada, pois explorando a realidade percebemos que a população busca o que lhes é oferecido, se a doação for caridade e ajuda é isto que a população vai desejar, porém se a proposta for diferente e de interesse da população esta passará a demandá-la (OLIVEIRA, 1997, p.70).

Ocasiona a dignidade, o resgate da auto-estima do detento, propiciar o aconselhamento e condições para um amadurecimento pessoal, consolidar projetos que originem proveito profissional, ou seja, os direitos básicos do preso devem ser priorizados na ressocialização. Elucida ainda que muitas das pessoas que saem da prisão comete outro delito em um pequeno intervalo, sendo a falta de moradia, a ausência de uma atividade lícita para extrair o sustento e a falta de apoio familiar as principais causas da reincidência criminal. Para esse autor, isso apresenta um círculo vicioso de contínuas entradas e saídas dos serviços públicos de assistência à população, sendo que a situação prisional precisa ser revista e transformada através da aplicação de medidas de reinserção para que aí se cumpra a finalidade da prisão: punir e promover reintegração das pessoas que lá se encontram. Para que isso ocorra é crucial a efetiva aplicação da Lei de Execução Penal, bem como a participação da sociedade.

Parece-nos que a sociedade não concorda, infelizmente, pelo menos à primeira vista, com a ressocialização do condenado. O estigma da condenação, carregado pelo egresso, o impede de retornar ao normal convívio em sociedade. (GRECO, 2011, p.443).

São diversas as repercussões negativas nas unidades prisionais, pois o sistema carcerário exerce uma influência não somente no detento que cumpre pena privativa de liberdade, mas também em toda família, no entanto apesar dos problemas a família busca adaptar-se à nova situação.

No Brasil as prisões podem ser consideradas como um dos piores lugares em que o ser humano pode viver. Elas estão abarrotadas, sem condições dignas de vida, e menos ainda de aprendizado para o apenado. Os detentos por essas condições se sentem muitas vezes desestimulados a se recuperarem e sem estima para a vida quando de sua volta à sociedade, dessa maneira quando a ela retorna continuam a praticar os diversos tipos de crimes. Com todas essas deficiências, a ausência de projetos de recuperação e a consciência de que a sociedade já o estigmatiza, soma-se ainda as condições falidas de muitos sistemas penitenciários tais como a superpopulação, uma alimentação muitas vezes inadequada, além de estarem expostos à falta de higiene e assistência sanitária, entre outras coisas. (FIGUEIREDO, 2009).

O âmbito prisional acaba desestruturando o estado emocional do detento, que acaba por contribuir para o seu desequilíbrio mental, podendo ser este momentâneo ou permanente, isso se dá ao fato de que o detento é submetido a uma mudança brusca, no que tange ao seu comportamento, convívio familiar, social, sendo submetido a condições anormais de vida.

É necessário que a pena tenha uma finalidade humanística para que assim alcance realmente o seu objetivo que é de ressocializar o detento para que o mesmo não volte a cometer crimes.

É melhor prevenir os crimes do que ter de puni-los; e todo legislador sábio deve procurar antes impedir o mal do que repará-lo, pois uma boa legislação não é senão a arte de proporcionar aos homens o maior bem estar possível e preservá-los de todos os sofrimentos que se lhes possam causar, segundo o cálculo dos bens e dos males da vida. (BECCARIA, 1997, p.27).

No Brasil o sistema carcerário está defasado para a atualidade e para os avanços tecnológicos atuais, no que tange que vários crimes estão sendo praticados por meio da internet ou se iniciam por logo, sendo assim precisamos de uma urgente reformulação da Lei de execução penal. A falta de estruturas adequadas perpassa por um problema muito grave, a maior parte das penitenciárias estão superlotadas, não há equipamentos suficientes para garantir a segurança dos profissionais que trabalham nela, bem como dos próprios presidiários que lá se encontram.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo possui cunho bibliográfico com pesquisa em livros, revistas

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso investir na humanização, na melhoria do sistema prisional brasileiro e na ressocialização do detento como exigência do Estado de Direito, pois não pode-se justificar que durante o cumprimento da pena seja apresentado um sofrimento, sendo assim o período destinado à ressocialização, o detento deve ser humanamente tratado, tendo sempre sua dignidade preservada.

É ilusório pensar que penas rigorosas possuem efeitos preventivos, visto que a principal fonte de prevenção provém de políticas sociais, educacionais, econômicas e da efetivação de direitos e garantias fundamentais descritos na Constituição federal por parte do Estado.

A redução da criminalidade está diretamente associada à ressocialização sendo essa fundamental para que os detentos sejam absorvidos novamente pela sociedade após o cumprimento de sua pena.

A Lei de Execução Penal traz os recursos teóricos necessários para transformar a situação atual do sistema penitenciário, o que ocasionaria benefícios para os detentos e para toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 6. ed. São Paulo; Revista dos tribunais 2013.
- BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Trad. De Flório de angelis. Bauru, Edipro, 1997.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**. 16ª ed. São Paulo: Saraiva, v. 1, 2011.
- CAMPOS, Ana Caroline Anunciato de; SANTOS, Eric Leandro dos. **A ressocialização do preso junto à sociedade**. 2014. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/USqHsKOQOHMGs1i\\_2014-12-18-8-3-58.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/USqHsKOQOHMGs1i_2014-12-18-8-3-58.pdf). Acesso em 29 Novembro 2023.
- CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. Parte Geral. 15ª Ed.São Paulo: Saraiva, v. 1, 2011.
- CARNELUTTI, Francesco. **As misérias do processo penal**. 2. ed. Trad. José Antônio Cardinali. Campinas: Bookseller, 2002.
- FIGUEIREDO NETO, Manoel Valente; MESQUITA, Yasnaya Polyanna Victor Oliveira de; TEIXEIRA, Renan Pinto; ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. **A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XII, n. 65, jun 2009. Disponível em: [https://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura & artigo\\_id=6301](https://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura & artigo_id=6301). Acesso 01 Dezembro de 2023.
- GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: Parte Geral**. 4ª ed. rev., atual e ampl. Rio de Janeiro: Impetus, v.1, 2011.
- MORAES, Henrique Viana Bandeira. **O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana Como Norteador de um Sistema Penal Constitucionalizado**. PODIVM, 27 de set. 2007. p. 1-10 Disponível em: [http://www.juspodivm.com.br/artigos/artigos\\_1808.html](http://www.juspodivm.com.br/artigos/artigos_1808.html). Acesso em: 30 Novembro 2023.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Políticas criminais e alternativas a prisão**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- SALES, Raquel. **Análise literária sobre a ressocialização do preso e os fenômenos sociais que corroboram para o comportamento delituoso do indivíduo**. Disponível em: Jus.com.br.2015. Acesso em: 01 Dezembro 2023.

# **FCE**

**FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS**

<https://www.fce.edu.br/educarfce/>