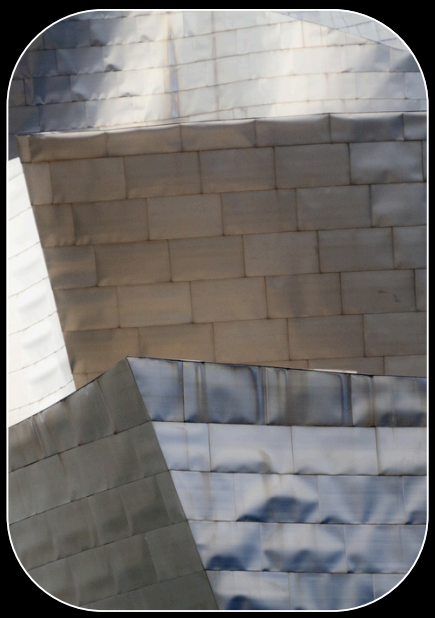
FAUESP
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

2675-1186

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 7-NÚMERO 6 | JUNHO 2025



DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/06/2025

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.7 n.6 – junho 2025 – Mensal

Modo de acesso: http://revista.unificada.com.br/

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/06/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.7 n.6 – junho de 2025 – Mensal
Bibliotecário Renato Moreira de Oliveira – CRB/8 8090
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: SL Editora
Supervisão: Neusa Sanches Limonge
Publicada em: 30/06/2025

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA
Prof: MSc Claudineia Lopes
DIREÇÃO FINANCEIRA
Prof: Esp: Sylvia Storniollo
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)
Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)
Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)
Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)
Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)
Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos (FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conheci- mento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na trans- formação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

> *"Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania1 além de promover a educação1 visando o desenvolvimento sustentável do país".*

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho

SUMÁRIO

A MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALCIMAR NEIVA HELENO VIDIGAL RIBEIRO.....05
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO DAS CRIANÇAS
CINTIA DOS SANTOS 13
A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CINTIA DOS SANTOS 20
AS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA
CINTIA DOS SANTOS 34
A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NA ESCOLA
NATÁLIA ALVES OKIMURA 41
EDUCAR PARA O FUTURO: REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A MANUTENÇÃO DA VIDA
NATÁLIA ALVES OKIMURA 59
AS DIFICULDADES QUE IMPLICAM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NATÁLIA ALVES OKIMURA 78
UMA INTRODUÇÃO AOS PROJETOS: O QUE SÃO OS PROJETOS ESCOLARES
ALEXSANDRA ALVES DOS SANTOS.....97
ESTUDANDO A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOCUMENTOS E CURRÍCULO, UMA BASE VERDADEIRA
ALEXSANDRA ALVES DOS SANTOS.....108
AUTISMO NA EDUCAÇÃO OS DESAFIOS PARA ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO
ANDERSON REIS FELIX.....119
O PAPEL DOS JOGOS EURISTICOS NA PEDAGOGIA
ANDERSON REIS FELIX.....132
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PAPEL DA ESCOLA
ANDERSON REIS FELIX.....142
INCLUSÃO, AUTISMO NA ESCOLA
CÍNTIA APARECIDA RAYMUNDO.....153
LEITURA E EDUCAÇÃO
CÍNTIA APARECIDA RAYMUNDO.....158
DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (DSTs): EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II
CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS.....164
A POLUIÇÃO DOS MARES E RIOS: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II
CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS.....180
EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ABORDAGENS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS.....196
BRINCAR NA ESCOLA: CAMINHOS ENTRE TEMPO, ESPAÇO E INTERAÇÕES
DEBORA APARECIDA CAMILO SUZUKI MAEDA ...212

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
EDINÉIA APARECIDA FUJII 226
JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDINÉIA APARECIDA FUJII 236
O IMPACTO DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
EDINÉIA APARECIDA FUJII 247
A PROTEÇÃO JURÍDICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL
LUIS HENRIQUE MARINS NOGUEIRA NUNES 258
DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A CONTRIBUIÇÃO DO DIREITO INTERNACIONAL E CONSTITUCIONAL NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA GLOBAL
LUIS HENRIQUE MARINS NOGUEIRA NUNES 271
A FUNÇÃO SOCIAL DA GUARDA COMPARTILHADA À LUZ DO PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA
LUIS HENRIQUE MARINS NOGUEIRA NUNES 285
A CULTURA AFRICANA E UMA ADMINISTRAÇÃO BASEADA EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
REGIANE APARECIDO DE ARAÚJO FREITAS 299
GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E O CONFLITO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA
REGIANE APARECIDO DE ARAÚJO FREITAS 313
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL
REGIANE APARECIDO DE ARAÚJO FREITAS 330
A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE NASCIMENTO FONTES 348
A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
SIMONE NASCIMENTO FONTES 363
DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TALITA CRISTINA DOS SANTOS.....378

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALCIMAR NEIVA HELENO VIDIGAL RIBEIRO

Eixo: Educação

Resumo

Este trabalho visa refletir sobre a música como estratégia para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar através da música, considerando que a arte em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste caso podemos conciliar a arte e a música e suas diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante a infância, usando destas ferramentas para fixação e através das cantigas de roda e músicas infantis. em síntese, conclui-se que a música é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: : Arte, Música;. Educação Infantil,Aprendizagem.

ABSTRACT:

This work aims to reflect on music as a strategy for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations on the relationship of learning and playing through music, considering that art in its various forms, including music, dance, theater, visual arts and poetry are elements of the culture of a society present in people's lives, and the school must pay attention to art as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the question of the contribution of music to teaching in early childhood education and in the early years of elementary school. In this case, we can reconcile art and music and its various forms, to further strengthen the child's understanding during childhood, using these tools for fixation and through wheel songs and children's songs. in summary, it is concluded that music is knowledge and an extremely important element for the process of educating children in early childhood education and in the early years of elementary school.

Keywords: Art, Music ;. Early Childhood Education, Learning.

INTRODUÇÃO

A concepção do aluno de aprender passa pelo principal questionamento do porquê, na educação formal, as escolas de Educação Infantil devem trabalhar com a musicalização? Esta resposta pode ser melhor explicada quando observamos a questão que passe por entre as práticas musicais encontradas nas escolas e se difunda entre os educadores.

A Música é só um conhecimento, mas um conhecimento que desenvolve, amplia os campos a frente de um aluno. Musicalização é um processo de desenvolvimento para um aluno na construção do conhecimento musical com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística. música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo,as entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino.

A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino, para isso acontecer é necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são diferentes posições multidisciplinares ,nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais,faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional.

Devendo se apresentar maneiras de transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar, a linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua

natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Quando a criança ouve uma música, ela aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o despertar que floresce o gosto pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando e melhorando sua visão de mundo.

Para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral, quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

> A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de

maneira crítica e livre, a música e também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança. Além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão.

Segundo SCAGNOLATO, 2006:

> A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

A música a leva movimentar-se,de encontro com mais essa parcela de conhecimento sobre a música torna-se mais forte o desejo de aprender que a música está presente de forma significativa no âmbito escolar tornando-se um aliado na formação psicológica e cognitiva da criança. a sua formação a criança recebe estímulos de todas as formas, são os conhecimentos adquiridos na escola e a forma com que ela expressa através de seu corpo, o seu entendimento, sua forma de comunicar-se com o mundo dentre os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino, a Lei Nº 11.769 foi sancionada em 18 de agosto de 2008, que possibilitou termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma das competências a serem desenvolvidas na infância, e, como intercâmbio com a comunidade acontecer, mais as famílias dos alunos estarão envolvidas na educação dos filhos, mais próximas as pessoas estarão atuando como educadora durante muitos anos, Teca Alencar de Brito considera-se uma pesquisadora através de seus livros e artigos podemos perceber que a autora busca, constantemente, analisar e refletir sobre o modo como as crianças aprendem a fazem música, e qual é o significado que este fazer musical tem em suas vidas.

Segundo Teca destaca que somos seres musicais, que a música é importante para nossa vida e por isso deve fazer parte do currículo das escolas.

Segundo Teca (Ferramentas com Brinquedos - A Caixa de Música, 2014)

"O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética."

Podemos mencionar como uma importante proposta pedagógica, que visa a formação integral de seres humanos e não apenas, a formação musical especializada, pela pessoa de Koellreutter, uma das personalidades mais expressivas da música e cultura brasileiras, atuando de modo dinâmico, ousado, polêmico e inovador

Apesar de ser reconhecido como o “grande mestre” de muitas gerações de músicos brasileiros, as reflexões.

Para POLARD (2011):

[...] pesquisas e propostas de Koellreutter para a realização de um projeto de educação musical dirigido a todos, e não apenas aos futuros músicos, priorizando a formação integral dos indivíduos, ainda são pouco conhecidas e entendidas. Este foi um dos principais motivos que me impulsionaram a escrever o livro “

Segundo POLARD, propõem que seguindo determinados princípios, um educador terá uma postura realizável de aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionar tudo, sempre; por fim, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.

A real importância da música na Educação Infantil, o contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilitando o raciocínio o ensino de música nas escolas públicas ou particulares, podem diferenciar no currículo escolar, abrindo portas e possibilitando o acesso às novas culturas, a circulação de informação e conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

A volta da música como parte do currículo das escolas, concretiza e forma esperanças de uma evolução do ensino brasileiro. Incentivar a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente forma seres humanizados e sensibilizados. a música com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor., motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

ILARI, Beatriz / BROOCK, Angelita (orgs). **Música e educação infantil**. Campinas, SP; Papirus, 2013.

NÉRICI, Imídeo G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**. Rio de Janeiro, Globo, 1993.

ARTEN, Alessandro de Oliveira; ZANCHETA, Sérgio Luiz; LOURO, Viviane dos Santos. *Arte e Inclusão Educacional.* São Paulo: Didática Brasil, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO DAS CRIANÇAS

CINTIA DOS SANTOS[1]

Resumo

Por diversas vezes, notamos um número crescente de alunos que demonstram dificuldade de aprendizagem em Matemática e nós nos questionamos sobre o porquê disto. Talvez, estas dificuldades decorram de dúvidas que ainda não foram resolvidas, da postura de recusa por parte do aluno mediante as atividades propostas ou, mesmo, frente à cultura geral disseminada de que a Matemática é uma disciplina difícil. A prática educativa pressupõe planejamento, ou seja, é de caráter intencional. Nesse sentido, se a intenção é a apropriação de conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do uma postura investigativa, que façam com que os alunos consigam refletir, propor soluções para problemas e questões atuais, de forma a trabalhar e cooperar socialmente, as decisões sobre o que queremos ensinar e como isso ocorrerá, são de extrema importância. Deste modo, nós, como professores, temos que ter a consciência do que estamos ensinando, da forma como lecionamos e o que queremos que os alunos alcancem, enfim, que objetivos almejamos. Nesse contexto, abordaremos como hipótese que um dos caminhos possível para a efetiva superação das barreiras no processo de ensino- aprendizagem de Matemática pode ser o uso de jogos sob uma abordagem lúdica.

Palavras-chave: Matemática; Desenvolvimento; Jogos, Raciocínio Lógico.

Abstract

On several occasions, we have noticed an increasing number of students who demonstrate learning difficulties in Mathematics and we have asked ourselves why this is so. Perhaps these difficulties arise from doubts that have not yet been resolved, from the student's attitude of refusal towards the proposed activities or even from the general widespread culture that Mathematics is a difficult subject. Educational practice presupposes planning, that is, it is intentional in nature. In this sense, if the intention is to appropriate content that contributes to the development of an investigative stance, that makes students able to reflect, propose solutions to current problems and issues, in order to

[1] Cintia dos Santos é Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas - Uni ABC, professora de Ciências na EMEF Cassiano Ricardo/SME (PMSP) na EMEB Luiz Gonzaga/DIADEMA-SP cintiasantosm@yahoo.com.br

work and cooperate socially, decisions about the What we want to teach and how this will happen are extremely important. Therefore, we, as teachers, have to be aware of what we are teaching, the way we teach and what we want students to achieve, in short, what goals we aim for. In this context, we will hypothesize that one of the possible ways to effectively overcome barriers in the Mathematics teaching-learning process may be the use of games under a playful approach.

Keywords: Mathematics; Development; Games, Logical Reasoning.

INTRODUÇÃO

A origem dos jogos remonta à Antiguidade, quando apresentava funções ritualístico-religiosas, sociais, comemorativas. Mesmo os jogos hoje considerados infantis (pipa, amarelinha, bola, corda etc.) estiveram presentes nas diversas culturas e são ligados, até hoje, ao sagrado.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras na atualidade oferecem situações de aprendizagens interessantes, dentro de um contexto rico em significados para as crianças. Promovem, também, a interação entre os participantes, permitindo o confronto de percepções e esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificação de conceitos e conhecimentos prévios. Possibilitam, ainda, o desenvolvimento da capacidade de adaptação – já que quem joga vê-se obrigado a adaptar-se e a refletir constantemente em situações problemas. Também promovem a aprendizagem de muitos conteúdos referentes às atitudes, normas e valores, numa escala micro, porém rica e significativa.

Numa situação de jogo, a criança se utiliza de tudo o que sabe para resolver os problemas que são colocados. Por exemplo, num jogo de esconde-esconde, ela precisa pensar na estratégia que lhe facilitará chegar mais rápido no pique. Para isso, deverá pensar na distância do local para se esconder e no tempo que terá para não ser pega. Também poderá lidar com o medo (de ser esquecida pelos companheiros) e, se for pega, enfrentar ainda o sentimento de frustração.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Nesse sentido, é perceptível a infinidade de conteúdos de aprendizagens existentes em uma inocente brincadeira, e como as atitudes do brincar podem afetar positivamente o psicológico das crianças. Ainda que num primeiro momento possa parecer que afeta também negativamente (no caso da frustração, do medo, da insegurança, da desconfiança etc.), à medida que a criança treina essas brincadeiras, seu psicológico vai se desenvolvendo e, todos os sentimentos negativos vão se transformando gradativamente em positivos, uma vez que, a partir do treinamento, ela passa a obter resultados positivos e, assim, adquire autoconfiança.

A História do jogo

O jogo se constrói – e se reconstrói – simultaneamente à evolução cultural de uma sociedade. A história do jogo é, também, a história da humanidade. No entanto, assim como se configura tarefa impossível datar precisamente o surgimento do homem, o mesmo se dá no tocante à atividade lúdica nas sociedades primitivas. Existem registros antigos, tais como pinturas rupestres, marcas arqueológicas e objetos milenares, que podemos considerar como sendo os primeiros brinquedos; porém, não existe um momento preciso na história da humanidade em que seria possível pontuar o surgimento do jogo.

A fim de compreender o que é jogo e também sua importância na atividade humana, diversas teorias e conceitos já foram estabelecidos ao longo do tempo. Focalizando a sua importância para a Pedagogia moderna, alguns registros históricos importantes e conceitos principais acerca dos jogos serão pontuados a seguir.

Na Antiguidade, os jogos não eram circunscritos apenas a crianças ou a adultos, mas eram parte integrante de todo grupo social, de maneira que as atividades praticadas possuíam profundos vínculos com o contexto cultural do

momento. Em Roma, por exemplo, os jogos eram praticados tanto como um instrumento político de divertimento e contentamento do povo quanto, também, constituíam uma ferramenta de afirmação de crenças religiosas da época em que a sociedade venerava diversos deuses tradicionais; na dimensão política, haviam os Jogos de Circo e, na religiosa, os Jogos de cena.

Na Grécia, os jogos adquiriram características mais organizadas e sistematizadas. Os gregos deixaram como legado uma contribuição histórica, os Jogos Olímpicos, que atualmente constituem uma celebração da excelência atlética da humanidade. No entanto, em seu surgimento, os jogos eram considerados como concursos e comemorações religiosas. As atividades eram oferecidas aos heróis mortos, à iniciação de jovens e à reativação da natureza. Além da competitividade presente nos jogos, os gregos procuravam coaduná-los com o divino e, assim, estruturar sua sociedade. Essas duas esferas, a romana e a grega, trazem para os dias atuais a visão da competição e da encenação.

Sob esta perspectiva histórica, chega-se ao período da Idade Média, em que a Igreja Católica se estabelece na Europa como uma das instituições mais poderosas da época. Na visão absolutista da Igreja, quaisquer atividades que não corroborassem os princípios católicos eram tidas como ofensivas e, assim, a partir deste momento, os jogos, suas múltiplas intenções e finalidades começam a adquirir um caráter subversivo.

Os festejos ainda carregavam sua função social, mas, em um esforço para dominar a sociedade, os jogos passaram a ocupar uma posição menos prestigiada no cotidiano social. O ápice desse processo se deu por meio do resultado do Concílio de Trento, em 1563, na tentativa empreendida pela Igreja Católica de aumentar seu poderio e, por conseguinte, conter as reformas protestantes em curso naquele momento histórico. Dentre as dezenas de medidas impostas pela Igreja, a proibição dos jogos surge como uma das maneiras de se controlar a sociedade à época.

O Jogo como Ferramenta Pedagógica

No presente estudo, temos como foco o jogo pedagógico, o qual possibilita a participação ativa do discente e a consequente aprendizagem – por meio lúdico – de conceitos matemáticos. Para que se obtenham resultados significativos, é de responsabilidade do professor estabelecer, antecipadamente, os objetivos e também a finalidade de cada jogo proposto.

Podemos afirmar, segundo o entendimento de Tezani (2006, p. 1), que existem, no uso dos jogos, dois aspectos a serem considerados, quais sejam, por exemplo, “um referente à afetividade, expresso durante a ação, e outro referente aos aspectos cognitivos, por meio dos quais o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Piaget (1978) associou o jogo a todas as fases de desenvolvimento da criança, como forma de desenvolvimento. O autor apresentou a seguinte classificação distintiva: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

O jogo de exercício vai desde o nascimento até o aparecimento da linguagem. Nessa fase, a criança se entretém com o jogo pelo próprio prazer de vê-lo em funcionamento; o jogo simbólico é enxergado pela criança como uma forma de encontrar uma satisfação fantasiosa por meio da superação de conflitos e de preenchimento de desejos. À medida que a criança vai avançando na idade, vai se encaminhando para a realidade; e no jogo de regras, que geralmente ocorre por volta dos cinco anos de idade, as crianças passam da situação individual para a social. Esse tipo de jogo é permeado por regras. Segundo Piaget (1978), com os jogos de regras, as atividades lúdicas também se tornam educativas.

A estimulação proporcionada pelo jogo contribui para o entendimento de situações interativas (VYGOTSKY, 1988). Assim, também propicia o diálogo com o outro, a exploração de novos objetos, o desenvolvimento de múltiplas linguagens, a compreensão de regras e, simultaneamente, oportuniza a tomada de decisões. Enfim, o jogo colabora na constituição de uma postura mais investigativa. Isto é, na ótica de Vygotsky (1999), o jogo também cumpre um papel importante no desenvolvimento da criança.

É possível verificar, então, o modo como, ao longo do tempo, os jogos foram

percorrendo diferentes espaços na vida do homem, tendo chegado ao período em que o brincar e os jogos estão, com efeito, inseridos na educação. Brincar constitui uma atividade humana específica, que varia de acordo com a época e a cultura envolvida. Cada cultura, a partir de sua estrutura intrínseca, disporá de uma particular designação do que significa jogo e também brincadeira. É consenso, desde a época do Romantismo, que a atividade de brincar se opõe ao ato de trabalhar, caracterizando a oposição fútil ao útil. Neste mesmo contexto, observamos que brincar salienta características negativas, como algo oposto a atividades consideradas “úteis” para a infância.

O jogo se compõe a partir de diversas e múltiplas interações sociais. Para que o jogo exista, pressupõe-se a existência do social, ou seja, de uma cultura composta de interações, significações e interpretações. A atuação do indivíduo em um jogo gera, do locutor, uma construção nova de interlocução, a partir da construção de diálogos e enunciados novos, construídos com estruturas gramaticais usadas, muitas vezes, de forma inusitadas. Sob este contexto, podemos falar em criatividade na cultura lúdica.

Enfim, especificamente no contexto escolar, é de extrema importância alcançar o desenvolvimento entre a função do educar e do exercício lúdico. Cabe, portanto, à figura do professor o papel de estruturar o espaço, de eleger os brinquedos e de incentivar a interação entre as crianças. Deste modo, o jogo, para além de sua relevância como papel cultural e social, quando aplicado adequadamente, colabora com uma aprendizagem significativa.

Conclusão

O presente trabalho teve o intuito de realizar pesquisas a fim de encontrar elementos que pudessem fundamentar a importância do trabalho com jogos em sala de aula, para propiciar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos estudantes durante a fase da escolarização, independente da faixa etária ou do ano/ciclo em que se encontram.

A análise dos dados apontou a importância do jogo para aprendizagem da Matemática, a necessidade de se discutir as estratégias que são utilizadas na execução dos jogos e uma prática pedagógica que considere o protagonismo da criança. Com este estudo, foi possível constatar a eficácia das atividades que envolvem os jogos nas aulas de matemática, no que tange a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, ao realizar as operações.

Assim, conclui-se que os jogos, seguidos de um planejamento que considere a experiência prévia do aluno, o tempo a ser aplicado e os objetivos a serem alcançados, contribuem para aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos, levando os estudantes a aprenderem de maneira concreta.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2017.
ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GROENWALD, C. L. O.; TIMM, U. T. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. 2018. Disponível em: https://www.somatematica.com.br/artigos/a1/p2.php. Acesso em: 23 Mar. 2024.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CINTIA DOS SANTOS[2]

Resumo

Este trabalho visa discorrer acerca da importância que o movimento tem para o desenvolvimento infantil. Buscar-se-á, por meio de pesquisas bibliográficas e textos diversos, argumentos que reforcem essa importância. Sabe-se que as brincadeiras e os jogos já fazem parte da infância há muito tempo, porém no campo educativo essa visão é bem recente. Durante muito tempo não se enxergou o quanto o brincar é importante para o desenvolvimento do ser humano de maneira global. Se evidenciará que a partir do entendimento de que os jogos, brinquedos e brincadeiras e, consequentemente, o ato motor são fundamentais para a aprendizagem infantil, muitos pensadores focaram suas pesquisas nesse campo e os documentos oficiais deram sua contribuição para nortear o trabalho docente no campo do trabalho com corpo e movimento

Palavras-chave: Movimento; Desenvolvimento Infantil; Jogos.

Abstract

This work aims to discuss the importance that movement has for child development. Arguments that reinforce this importance will be sought, through bibliographical research and various texts. It is known that play and games have been part of childhood for a long time, but in the educational field this view is quite recent. For a long time, it was not realized how important playing is for the development of human beings globally. It will be evident that based on the understanding that games, toys and games and, consequently, the motor act are fundamental for children's learning, many thinkers focused their research in this field and official documents made their contribution to guide teaching work in the field working with body and movement

[2] Cintia dos Santos é Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas - Uni ABC, professora de Ciências na EMEF Cassiano Ricardo/SME (PMSP) na EMEB Luiz Gonzaga/DIADEMA-SP cintiasantosm@yahoo.com.br

Keywords: Movement; Child development; Games.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância das atividades que sugerem movimento, na educação da criança pequena, pois, é por meio delas que a criança se expressa e se comunica com o meio, ao utilizar seu corpo como uma ferramenta de interação com o mundo. No entanto, alguns professores apresentam dificuldade em reconhecer a relevância do movimento como atividade pedagógica que auxilia no desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é orientar os docentes sobre a importância de consultar as fundamentações teóricas acerca dos benefícios que os jogos, brinquedos, brincadeiras e o movimento em si proporcionam para o desenvolvimento das crianças pequenas. A relação entre educação, corpo e movimento nas práticas educacionais das Instituições de Educação Infantil, é essencial para garantir também o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Essa importância do movimento na educação da criança pequena está evidenciada quando no Referencial Curricular Nacional para educação Infantil (1998, p.17), que apresenta o seguinte texto: “(...) é por meio do movimento que a criança se expressa e se comunica com o mundo através das expressões corporais e faciais, ao empregar o corpo como uma ferramenta para interagir com o mesmo”.

O objetivo deste trabalho é contribuir com os professores a fim de garantir uma educação que busque o pleno desenvolvimento da criança, oportunizando-as a exploração e o conhecimento em todos os campos. Busca-se pesquisar a relação entre educação, corpo e movimento como prática pedagógica na Educação Infantil e analisar a importância do movimento para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

São inúmeras as formas de atividades de corpo e movimento que podem ser

planejadas visando o pleno desenvolvimento das crianças pequenas. Também é importante pensar o movimento para além do deslocamento do corpo no espaço ou do movimento do próprio corpo, porque, na criança pequena, a expressividade e o uso instrumental do movimento estão totalmente interligados às funções sensoriais e perceptivas. Nesse sentido, é necessário concebê-lo mais do que nessas duas dimensões, e, assim, compreender a complexidade da relação percepção-sensação- movimento-pensamento-linguagem na construção das funções simbólicas pela criança. Para a prática pedagógica, o significado desse entendimento remete a pensar na importância da organização do espaço, tempo e materiais como estimuladores do trabalho com o movimento, e no sentido de o movimento potencializar o desenvolvimento global da criança. Outra consequência desse trabalho é pensar na importância da intencionalidade, do planejamento e de um olhar atento do educador, que se coloca como mediador nesse processo.

MOVIMENTO E COGNIÇÃO

Considerando que o movimento integra-se ao conjunto das atividades da criança, pois está vinculado a expressão, isto é, quando ela permite que seus desejos, estados íntimos e necessidades se apresentem. Pode-se considerar também que o corpo tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, por ser umas das linguagens de expressão e vinculação dela com o mundo.

Esse entendimento também permite pensar que a aquisição da fala e do pensamento da criança está diretamente relacionada ao ato motor, bem como a construção da atenção voluntária. Portanto, o professor comete um equívoco quando acredita que, para estar concentrados, os alunos têm que ficar parados. Muitas vezes, exige que eles permaneçam sentados por muito tempo, sem imaginar quanta energia essa ação demanda, e como é difícil permanecer nessa posição com um único foco de atenção. É importante ressaltar que o movimento não atrapalha a aprendizagem das crianças, pelo contrário, o cansaço resultante do esforço em manter-se imóvel por um longo período de

tempo pode transformar-se em obstáculo à aprendizagem, por dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Com relação à importância do movimento como recurso essencial para o desenvolvimento infantil, Filgueiras (2002) destaca:

> Um projeto educativo que de fato considere o homem integral não pensa uma só aula, uma vez por semana, ocasião em que a criança terá oportunidade de se movimentar. Ao contrário, dá espaço de movimento e expressão, assegura a liberdade de trabalhar em grupo, circular pela sala, sair da sala e todas as demais ações que permitam que as crianças se coloquem inteiras no mundo. Superar essa dicotomia corpo x mente, fazer x compreender é um grande desafio do educador para humanizar tanto as aulas de Corpo e Movimento como o trabalho nas demais disciplinas. (FILGUEIRAS, 2002, p. 14).

Observa-se que, quanto mais novas são as crianças, menos tempo conseguem ficar envolvidas na mesma atividade. Nesse caso, o professor pode organizar o espaço com várias propostas, como por exemplo, caixas para elas entrarem dentro, obstáculos, objetos para arrastarem, puxarem, coisas que produzam sons ao serem tocadas. Assim, esse espaço será desafiador e oferecerá possibilidades de escolha, para que as crianças possam realizar vários movimentos e vivenciem experiências corporais, expressando-se livremente sem a interferência constante do adulto, e podendo escolher se desejam ficar na mesma atividade ou não, de acordo com suas necessidades internas. Enquanto realiza esses movimentos, a criança está ampliando seus conhecimentos acerca da diferenciação de sons, espessuras, tamanhos, cores, alturas, entre outros. Dessa forma, sua função cognitiva vai se ampliando a cada atividade realizada.

Em uma instituição de educação infantil, existem várias atividades de rotina que geralmente possuem tempos pré-determinados e cronometrados, isto significa que nem sempre o professor dispõe de tempo suficiente para realizar uma determinada atividade por ele planejada. Considerando essa escassez de tempo para a realização de uma atividade que demande um tempo maior, é importante que o professor não a conclua com seus alunos de uma única vez, mas sim que ele a retome quantas vezes julgar necessário para que as crianças se apropriem dela. Esse é o motivo da flexibilização da rotina que, muitas vezes, ao invés de se adequarem às necessidades das crianças as obrigam a

se adequarem a ela. Em contrapartida, ter uma rotina toda fragmentada, na qual as atividades propostas mudam muito rapidamente, desconsiderando-se o tempo necessário para que as crianças comecem e terminem o que estão fazendo é um dificultador da experiência e, portanto, da construção de conhecimentos.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO PROPULSORES DO MOVIMENTO E DA SOCIALIZAÇÃO

Brincar é fruto da relação social do sujeito. Portanto se aprende a brincar com os outros, e é fundamental para a criança ter adultos que lhe ensine os jogos e as brincadeiras.

A escola é um dos lugares onde acontece a construção dessa cultura lúdica e o professor, ao socializar os conhecimentos de todos, ajuda o grupo a construir um repertório comum de brincadeiras. Como mediador, ele possibilita momentos de interação e discussão entre as crianças, ajudando-as a estabelecerem relações entre o que já sabem e esses novos conhecimentos. Todo educador tem um repertório de jogos e brincadeiras para ensinar para as crianças, embora muitas vezes ele afirma o contrário, e isso reafirma a importância desse resgate cultural pela escola. É muito importante considerar que, quando o professor traça um perfil da comunidade para conhecer as experiências das crianças e de suas famílias sobre jogos e brincadeiras e leva esse repertório para dentro da escola, ele trabalha com um rico material referente à cultura lúdica. Para isso, precisa adequá-lo, isto é, dar um tratamento didático a esse material, de forma a considerar os objetivos e os princípios propostos.

Nesse sentido, Freire (2004) afirma:

> A criança aprende na rua (chamamos de rua os espaços fora da escola e de casa) e na escola. Deixar a rua 'entrar na escola' seria impossível? Nem tanto. Quando perguntamos às crianças do que elas sabem brincar, elas nos desfiam um rosário de conhecimentos. Esse é um ponto de partida: a partir do que elas sabem, podemos apresentar o que elas não sabem. Sabem

brincar de pega-pega, mas não de todas as formas de pega-pega que o professor pode sugerir. Não conhecem, como o professor, as implicações desse pega-pega para o desenvolvimento. (FREIRE, 2004, p. 155).

O educador deve ter, também, como princípio básico em seu trabalho, o respeito à diversidade e a preocupação com a inclusão dos alunos, e fazer com que haja garantias para que todos participem nas atividades propostas. Para que isso aconteça, efetivamente, na prática, cabe a ele realizar adaptações e modificações quanto às atividades, regras, espaço físico e materiais, principalmente no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O planejamento precisa considerar as possibilidades e necessidades de cada aluno, levando em conta que, numa atividade da área de Corpo e Movimento, existem diferentes formas de participação. Por exemplo, uma criança que se locomove utilizando cadeiras de rodas pode participar de um jogo de futebol com adequações às regras e aos movimentos que ela consegue realizar, validados pelo grupo, e também como juiz, apitando a partida; outra criança que não queira dançar, poderá vivenciar outras formas de expressão ou ocupar-se da confecção das roupas, do cenário, juntamente com o grupo que preferiu desenvolver essa tarefa. Além disso, deve-se levar em conta um contexto que esteja ligado com algo que as crianças já conheçam, levando em conta as suas preferencias. É importante aguçar sua curiosidade, favorecendo que o envolvimento e a concentração aconteçam, independentemente de suas possibilidades motoras.

Muitas vezes o professor atrela a possibilidade do trabalho na área de Corpo e Movimento com a existência de materiais. No entanto, esquece que quando se é criança, em muitas situações de brincadeiras, não se utiliza material algum, ou então, ele é confeccionado com sucata, com a ajuda de adultos, ou retirado do próprio ambiente. Inúmeras brincadeiras sem material fazem parte do repertório dos professores, outras são realizadas a partir da criatividade deles, reciclando materiais e utilizando um objeto que tem uma determinada finalidade em situações de faz de conta, por exemplo, um cobertor que é utilizado para

cobrir e aquecer as crianças, pode se tornar uma excelente cabana. Pode-se dizer que, é durante essas atividades que as crianças mais se divertem, interagem e aprendem, muitas vezes, ela é muito mais significativa do que brincar com brinquedos prontos. Portanto, vale lembrar que a relevância da brincadeira não está no brinquedo, mas no brincar, no faz de conta, na essência que aquela brincadeira contém e no prazer que ela proporciona.

Ao pensar nos lugares para trabalhar com a área de corpo e movimento, o professor não deve se preocupar com a dimensão do espaço, pois ele verá que qualquer espaço pode ser privilegiado, desde que não restrinja o movimento das crianças, pois como já mencionado, o mais importante não são os brinquedos ou o lugar em que a brincadeira acontece, mas a sua realização, o seu acontecer.

Os jogos e as brincadeiras oferecem situações de aprendizagem interessantes, dentro de um contexto rico em significados para as crianças. Promovem também, a interação entre os participantes, permitindo o confronto de percepções e esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificação de conceitos e conhecimentos prévios. Possibilitam, ainda, o desenvolvimento da capacidade de adaptação, já que quem joga vê-se obrigado a adaptar-se e a refletir constantemente em situações problemas. Também possibilita a aprendizagem de muitos conteúdos referentes às atitudes, normas e valores, numa escala micro, porém rica e significativa.

Numa situação de jogo, a criança se utiliza de tudo o que sabe para resolver os problemas que estão colocados. Por exemplo, num jogo de esconde-esconde, ela precisa pensar na estratégia que lhe facilitará chegar mais rápido no pique. Para isso, deverá pensar na distância do local para se esconder e no tempo que terá para não ser pega. Também poderá lidar com o medo (de ser esquecida pelos companheiros) e, se for pega, enfrentar ainda o sentimento de frustração.

Os jogos da cultura corporal, resgatados da infância de cada um, estão

presentes na escola e são utilizados pelos professores. Mas ainda são pouco evocados, não apenas em se tratando de planejamento, registro e relatório, mas também nos espaços de formação. Certamente é dentro da escola que essas propostas precisam ser discutidas. Dessa forma, a criança estará ampliando seu repertório de jogos e brincadeiras, além de conhecer diferentes culturas.

Na elaboração de jogos de movimento, cabe ao professor propor atividades nas quais todos participem, visando a desenvolver um clima de cooperação e respeito em que as crianças estejam em movimento, evitando tempo de espera. Nas brincadeiras onde há regras do tipo “perdeu, está fora”, como por exemplo, “corre cotia”, “dança das cadeiras”, “pega-pega”, entre outras, o professor pode combinar novas regras. Por exemplo, quem “perder” sai, mas entra logo que o próximo colega “perder”, assim ele estará evitando o longo tempo de espera do aluno, além manter a dinâmica da brincadeira.

BRINCADEIRAS PLANEJADAS, MOVIMENTO E CULTURA CORPORAL

Todo professor deve considerar que “brincar é coisa séria”, por isso, todo planejamento da Educação Infantil deve estar pautado no lúdico, isto é, nas brincadeiras, levando-se também em consideração que as crianças dispõem de muita energia e não conseguem ficar paradas, essas brincadeiras planejadas devem conter muitos movimentos. Os circuitos motores, por exemplo, são excelentes brincadeiras para as crianças pequenas, pois compõem segmentos de movimentos e têm como proposta propiciar situações em que os alunos ultrapassem obstáculos e explorem as potencialidades de movimentos de seu próprio corpo, utilizando materiais disponíveis na escola (bancos, colchões, mesas, cadeiras, tábuas, caixas, etc.), combinando-os com desafios oferecidos pelo próprio espaço (rampa, degraus, colunas e outros).

A possibilidade de explorar espaços ricos por meio da percepção e da coordenação de movimentos permite que a criança desenvolva noções de

profundidade, formas, direções e planos, aspectos importantes nos processos de estruturação do espaço e construção de habilidades motoras.

Os circuitos podem propor novos desafios corporais ou ser construídos em função de uma brincadeira de faz de conta, em que as crianças exploram uma floresta, com rios para pular, pontes para se equilibrar, árvores e montanhas para escalar. Essa proposta lúdica é bastante apropriada, principalmente no trabalho com as crianças menores. Também é interessante, após algum tempo da atividade, variar o sentido dos deslocamentos, exigindo da criança novas adaptações.

Com relação aos circuitos, Filgueiras (2001), acrescenta:

> Com as crianças de cinco e seis anos podemos trabalhar, utilizando o desenho, a representação da atividade e a idealização de novos circuitos. Outro exercício interessante é a construção de um circuito a partir do desenho de outro grupo de crianças. (FILGUEIRAS, 2001, p. 21).

Propor atividades nas quais as crianças tenham maior autonomia para circular, criar e escolher as que mais lhe interessem, propiciando acompanha-las mais de perto, intervindo nas atividades e ficar junto delas para ajuda-las quando solicitado, em propostas que ofereçam desafios mais arriscados é também uma estratégia do professor para conhecer melhor as potencialidades de cada aluno pois cada um tem seu tempo e moda de aprender.

É muito importante também que os professores da Educação Infantil se atualizem constantemente, estudando e pesquisando acerca das atividades e experiências psicomotoras que mostrem a importância do corpo, movimento, expressão e afeto que estão presentes em sua vida desde o princípio (VAZ e TAVARES, 2011 p.12). Pois, se considera relevante que,

> Ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade. Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças (RCNEI, 1998, p.19).

Portanto, é necessário que o planejamento seja permeado por uma intencionalidade educativa e que dê abertura aos interesses e iniciativas das

crianças e que tenha envolvimento dos adultos para direcionar as atividades, estimulá-las em prol do conhecimento do corpo e da motricidade como relevantes em qualquer proposta educativa em todas as áreas de aprendizagem e desenvolvimento (ARRIBAS, 2004).

Ao explorarem os diferentes materiais e as possibilidades de movimentos, as crianças da Educação Infantil entram em contato não somente com a característica e a função do objeto explorado, mas também percebem as relações possíveis com eles, descobrem outras possibilidades de uso, constroem diferentes representações, atribuem outros significados, ampliam sua imaginação e criatividade, interagem com as outras crianças e também constroem regras para o uso dos materiais. Nesse contato, lidam com conflitos e vencem desafios, e, assim, essa atividade pode resultar na construção e no desenvolvimento de diversas habilidades corporais. Essa atividade também possibilita uma relação mais livre porque é uma exploração individual, afinal, as crianças estão brincando juntas, mas não têm a obrigação de seguir as regras determinadas pelo grupo é só uma forma de ensiná-las a conviver com os outros através das brincadeiras.

A expressão cultura corporal tem assumido inúmeras interpretações ao longo dos anos. Influenciada por uma forte produção acadêmica inserida nas Ciências Humanas, sobretudo nas Ciências Sociais, considera o corpo como objeto de estudo no sentido de fazer parte de um patrimônio histórico-social da humanidade.

Atualmente, busca-se a superação das concepções de corpo e movimento, apontando a necessidade de se considerar as dimensões cultural, social, política e afetiva presentes no corpo vivo – ou melhor, no corpo das pessoas que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997).

A cultura corporal então é

> O movimento humano enquanto expressão de uma cultura viva; em outras palavras, não o movimento que se restringe aos limites orgânicos e biológicos em que se enquadra a atividade física encarada por si só, mas o movimento que é fato da cultura e também fator de cultura, ou seja, expressa um sentido/significado histórico/antropológico determinado pela própria natureza do homem e os fatores culturais presentes nas formas de movimento. (CURRICULO DE EDUCAÇÂO FÍSICA DO ESTADO DE SÂO PAULO/SME/DOT/2007).

Assim, diversas manifestações relativas a essa linguagem foram surgindo, tais como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas, entre outras, nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais. Ao longo da história, tais manifestações constituíram o eixo cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse trabalho acerca da importância do movimento para o desenvolvimento Infantil, já se tinha uma certeza quase que absoluta dessa importância, ou seja, dos vários benefícios que as atividades com corpo e movimento proporcionam às crianças pequenas.

A partir das pesquisas realizadas e dos textos consultados, chega-se à conclusão de que o trabalho pedagógico com crianças pequenas pautado no movimento vai muito além da diversão e do entretenimento. Além de ser uma prática pedagógica, o trabalho com o movimento também é uma prática social que busca desenvolver e construir o movimento corporal humano como conhecimento, expressão, prazer, integração pessoal e social.

Constata-se também que a criança, desde o nascimento, atua e dá significado ao ambiente em que vive por meio de movimentos, os quais são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal. Por meio desses movimentos, ela se apropria criativamente de sua cultura, comunicando-se com outras crianças e adultos com os quais convive. Embora a criança já se movimente ao nascer, ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem, interagindo com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de

reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções. Assim, progressivamente ela é capaz de obter, por meio do ato motor, aquilo que deseja alcançar, segurar ou levar à boca. O ato motor também passa a integrar um sistema compartilhado de símbolos, tornando possível, por meio de gestos, a expressão de um desejo, de um medo.

Pode-se concluir também que as maneiras de andar, correr, arremessar, e saltar resultam das interações sociais e da relação da criança com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, presentes nas diferentes culturas e em diversas épocas da história.

De acordo com os estudos realizados é possível concluir ainda que, cada cultura tem um jeito próprio de preservar os respectivos recursos expressivos do movimento e de valorizar seu domínio e sua interpretação. Dessa forma, cada gesto da criança carrega a marca do grupo social no qual ela interage e sua marca pessoal e singular. A dimensão corporal é, assim, parte integrante da experiência humana e da cultura.

Diante do exposto, pode-se afirmar que não basta se movimentar; é preciso questionar, refletir, experimentar, vivenciar, modificar, compreender as ações, pois foi compreendendo suas ações que o homem criou os símbolos, transmitidos a todo instante, e, dessa forma, perpetuou-se como espécie.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Tereza Lleixà. (et al.). Educação Infantil: **Desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução Fátima Muras – 5. Ed. – Porto

Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF,1998.

_____Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: 1997. Vol. 7. Educação Física.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Brincadeiras e Jogos no parque.** Revista Avisa Lá, nº 5, 2001 p. 21.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **A criança e o movimento.** Revista Avisa Lá, nº 11, 2002, p. 13.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Orientações Curriculares.** SME/DOT, julho/2007. Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

VAZ, Cleuza Aparecida Fagundes; TAVARES, Helenice Maria**. A Importância da Linguagem corporal na Educação Infantil.** Revista da Católica: Ensino Pesquisa e Extensão, Uberlândia, v. 3, n. 5, p.11, 2011. Semestral. Disponível em:

https://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17pedagogia.pdf.
Acesso em: 23. Mar. 2024.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA

Cintia dos Santos[3]

Resumo

Este trabalho visou apresentar alguns recursos lúdicos de suma importância para o desenvolvimento infantil como um todo. Considerando que a criança é um sujeito em constante desenvolvimento, as histórias fictícias contadas com a utilização de acessórios materiais propiciam um envolvimento maior dos pequenos, além de aumentar a imaginação e estimular a criatividade. É nessa perspectiva que o texto a seguir traz, distribuído em três capítulos, um apanhado de algumas estratégias eficazes para a atividade da contação de histórias com a intencionalidade de desenvolver o imaginário infantil, aguçando a curiosidade das crianças, sendo essa um dos principais motivos que levam à construção do conhecimento. A partir do momento em que a criança fica curiosa, ela começa a investigar, e é a partir da investigação que ela irá aprender, isto é, ela vai descobrindo os caminhos para encontrar as respostas necessárias para construir suas aprendizagens. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, buscou encontrar as constatações de vários autores acerca do tema e amarrá-las às observações cotidianas no trabalho com crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança; Contação de Histórias; Recursos Lúdicos; Aprendizagem.

Abstract

This work aimed to present some playful resources that are extremely important for child development as a whole. Considering that the child is a subject in constant development, fictional stories told with the use of material accessories provide greater involvement for children, in addition to increasing imagination and stimulating creativity. It is from this perspective that the following text

[3] Cintia dos Santos é Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas - Uni ABC, professora de Ciências na EMEF Cassiano Ricardo/SME (PMSP) na EMEB Luiz Gonzaga/DIADEMA-SP cintiasantosm@yahoo.com.br

presents, distributed in three chapters, a summary of some effective strategies for the activity of storytelling with the intention of developing children's imagination, sharpening children's curiosity, which is one of the main reasons why lead to the construction of knowledge. From the moment the child becomes curious, they begin to investigate, and it is through investigation that they will learn, that is, they will discover the ways to find the answers necessary to build their learning. This research, of a bibliographic nature, sought to find the findings of several authors on the topic and link them to everyday observations in working with children in Early Childhood Education.

Keywords: Child; Storytelling; Playful Resources; Learning.

INTRODUÇÃO

O universo infantil é carregado de imaginação, curiosidade, investigação e descobertas. A partir desses elementos, a criança constrói suas aprendizagens e desenvolve sua criatividade. Porém, sem os estímulos adequados esse fenômeno não ocorre. Por mais curiosa que seja a criança, se ela não tiver a sua disposição os elementos necessários para as suas investigações e descobertas (espaços e materiais), sua criatividade e suas aprendizagens ficarão comprometidas.

Pensando nessa situação, este trabalho foi construído, com o propósito de mostrar que é possível desenvolver as aprendizagens infantis com recursos simples, que estão ao alcance de todos, mas principalmente na escola, espaço pelo qual mais cedo ou mais tarde a criança irá passar, tendo em vista a obrigatoriedade de sua inserção na escola a partir dos quatro anos de idade. Nessa perspectiva, o texto a seguir está dividido em três capítulos, os quais, cada um apresenta uma forma diferente de contar histórias para as crianças, visando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A pesquisa teve cunho bibliográfico, e buscou embasar-se em outros artigos que tratam do tema ou semelhante, bem como nas constatações de renomados autores que pesquisaram as questões sobre o desenvolvimento infantil. Dessa forma, pretende-se, a partir desse trabalho, contribuir com professores,

educadores e familiares, na busca de estratégias de atividades que possam garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Cabe, então, os questionamentos: qual é a importância da contação de histórias para as crianças, além do entretenimento que estas proporcionam a elas? E qual é a melhor forma de se contar uma história para as crianças?

Muitos professores têm dúvidas sobre ler ou contar histórias, há aqueles que acreditam que se o texto for muito bem elaborado com vocábulos não muito usuais no cotidiano das crianças, elas não irão compreender a história; há ainda aqueles que acham que os contos de fadas não são apropriados para as crianças bem pequenas, isto é, na fase da educação infantil, além disso, alguns acreditam que a utilização de recursos como fantoches, varetas ou sombras para a dramatização da história podem assustar e amedrontar as crianças. É na perspectiva de sanar essas dúvidas que este trabalho foi elaborado, a fim de colaborar com o trabalho docente na educação infantil, bem como com as famílias que têm o hábito de contar ou ler histórias para as crianças em casa.

A FUNÇÃO SIMBÓLICA DAS HISTÓRIAS

Como contar histórias? Existem estratégias ou técnicas que potencializam o alcance dos objetivos quanto à contação de história para a formação do leitor?

A infância e a criança vêm sendo palco de inúmeros estudos e discussões no cenário da Educação e da Psicologia (Mozzer & Borges, 2008; Moreno, 2009). Nesta interface entre a Educação e a Psicologia, é necessária a discussão acerca do processo de imaginação na infância como fundamental para o desenvolvimento infantil. Pino (2006) afirma que toda produção humana, material e simbólica é constituída a partir das produções imaginárias, ou seja, a natureza criativa é sempre precedida pela atividade imaginativa, possibilitando dizer que a condição humana é constituída a partir do processo imaginário. A imaginação é base da atividade criadora e manifesta-se nos campos da vida cultural, tornando possível a criação artística e científica

(Vigotsky, 2004/2009).

Os estudos e pesquisas de Bruno Bettelheim (1980) relatam uma forte justificativa para a questão do porque se trabalhar com as histórias, qual a importância delas para a vida das pessoas e quais benefícios são oriundos dessa ação.

O contato da criança com a literatura mobiliza aspectos internos imprescindíveis para a formação integral da pessoa (caráter, raciocínio, criatividade, senso crítico, e respeito). As narrativas literárias permitem aos educadores sensibilizar as crianças também no sentido de conseguir mudanças comportamentais, ajudando-as a compreenderem as mensagens implícitas nas fábulas, contos e algumas histórias. Por meio desses simbolismos, elas aprendem que as más condutas resultam em consequências negativas e percebem que atitudes de respeito, solidariedade e tolerância trazem benefícios e propiciam uma vida construtiva e harmoniosa.

Outra importante contribuição relacionada à contação de histórias é a seleção do repertório a ser apresentado para as crianças. Ao preparar a seleção de narrativas para o público da educação infantil é importante que o professor/contador conheça os interesses e o estágio emocional que predominam nesta faixa etária. Para tanto, Coelho (1999, p.15), destaca que “a história é um alimento à imaginação e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral”.

Nessa perspectiva Gregórin (2009), acrescenta:

> [...] é necessário a adequação temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para a leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente aprendida (GREGÓRIN, 2009, p.71).

Coelho (1999, p. 31), apresenta uma análise das fases das crianças em idade pré-escolar e as divide em pré mágica, até os 3 anos, e mágica, dos 4 aos 6 anos. Segundo a autora, para a fase pré mágica são mais indicadas narrativas com enredos simples e atraentes, de preferência com muito ritmo e repetição.

As crianças dessa fase preferem histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados), histórias de crianças. Nessa fase é interessante que as narrativas sejam curtas e os livros com ilustrações coloridas.

Já na fase mágica as crianças gostam de ouvir histórias repetidas e acumulativas. Nesta fase elas apresentam muita imaginação criadora, é a idade do "conte outra vez" em que após ouvir uma história, pedem sua repetição e, a partir de então, participam da narrativa completando as frases e revelando os acontecimentos. Essa pode ser chamada também de "fase do reconto". Sobre a contação de histórias Riter (2009), contribui:

> [...] é interessante também iniciar a leitura com algumas formas clássicas, já bem conhecidas do público, tipo "Era uma vez" ou "Há muitos e muitos anos atrás", assim como para encerrá-la: "E entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra", tais expressões instituem um momento próprio, particular, singular como se alertasse o público, avisando-o: Atenção, agora será narrada uma história (RITER, 2009, p.88).

Sobre os contadores de histórias, cabe ainda ressaltar a necessidade destes, procurarem métodos e didáticas específicos, a fim de envolver a criança nessa prática, buscando diferentes formas de atrair a curiosidade delas para as histórias, sejam elas: contos de fadas, fábulas ou outros tipos de narrativas.

Fonseca (2004) sintetizou alguns dos principais pensamentos de Bettelheim, que apoiou-se nos estudos da psicanálise para compreender a relação das crianças com os contos.

"Desde as origens, a literatura aparece ligada à função de atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos e sentimentos de toda ordem" (COELHO, 2000, p. 43).

As narrativas são importantes instrumentos que ajudam as crianças na superação de suas diferentes etapas e na construção de novas aprendizagens. Assim sendo, em alguns momentos podem ter a função de estimular o raciocínio do mundo de uma maneira mais lógica, em outros podem ajudá-la a superar a fase egocêntrica, ou fortalecer a sua autoestima e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa bibliográfica trouxe algumas respostas para os questionamentos iniciais, sem esgotar o assunto em questão, é claro. Constatou-se a importância do contato das crianças desde pequenas com os livros e textos para a formação de sujeitos leitores, letrados e com capacidade de escrever textos diversos coerentes e coesos.

As crianças gostam e compreendem as histórias lidas ou contadas pelos adultos. Através dessas histórias, elas viajam na imaginação e começa a criar suas próprias histórias, seus personagens, seus enredos etc. O professor não precisa ser criterioso ao ler uma história de contos de fadas, por exemplo, com receio de a criança se frustrar com o enredo da história ou sofrer com as maldades que atingem a princesa. Tudo isso é importante para que ela aprenda e compreenda que a vida real também tem dessas coisas e que existem pessoas boas e pessoas más e perceba que o bem sempre vence o mal. Portanto, não é necessário que o professor “esconda” ou altere partes da história.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

COELHO, Maria Betty. **Contar Histórias: Uma arte sem idade.** 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GREGORIN, José Nicolau Filho. **Leitura infantil: Múltiplas Linguagens na formação dos leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola.** São Paulo: Biruta, 2009.

VYGOTSKY, L.S. (2009). **Imaginação e criação na infância** (Prestes, Z.R., Trad.) São Paulo: Ática, 2004.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NA ESCOLA

NATÁLIA ALVES OKIMURA [4]

Resumo

De acordo com E. Canto, a água retirada de um rio, lago, nascente ou poço pode e deve ser tratada em casa. Sendo filtradas, depois cloradas com pequenas gotas de hipoclorito de sódio, chamadas também por algumas pessoas de cloro.

A escassez e má qualidade da água põem em perigo a saúde e poderia chegar a ser, no futuro, a limitação mais importante para assegurar vida na Terra. A crise da água é parte essencial da crise ambiental, econômica e social que nos conduz ao modelo de desenvolvimento que se impôs à humanidade com a globalização neoliberal.

Palavras-chave: Crise ambiental, água potável, educação ambiental.

Abstract

According to E. Canto, water taken from a river, lake, spring, or well can and should be treated at home. It should be filtered and then chlorinated with small drops of sodium hypochlorite, also referred to by some people

[4] Pedagoga graduada pela Faculdade Anhanguera (2011), Pós Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015) e Pós Graduada em As Grandes Religiões do Mundo pela FAUESP (2024), e-mail: okimura@hotmail.com

as chlorine.
The scarcity and poor quality of water endanger health and could become, in the future, the most significant limitation to ensuring life on Earth. The water crisis is an essential part of the environmental, economic, and social crisis that leads us to the model of development imposed on humanity by neoliberal globalization.

Keywords: Environmental crisis, drinking water, environmental education.

1 INTRODUÇÃO

A água sempre foi utilizada pelos seres humanos como recurso, seja para o próprio consumo ou fonte de alimentos. O estabelecimento de um grupo de pessoas em um local era determinado em grande parte pela presença de água nas proximidades.

O avanço da tecnologia possibilitou a utilização da água, em grande quantidade, para a produção de energia elétrica nas usinas hidrelétricas, quando o homem percebeu que as quedas d'água possuíam energia potencial para movimentar as turbinas das usinas elétricas, surgiram as barragens para represar as águas dos rios e canalizar todo o fluxo de água, além de formar potentes quedas d'águas.

A interferência humana pode provocar alterações sérias no delicado equilíbrio ambiental de nosso planeta. Daí a necessidade de conhecimento, de planejamento e de conscientização antes de serem executadas obras e outras atividades que possam interferir na natureza.

A importância da água no nosso planeta é inigualável e significado de vida, daí a frase "água fonte de vida", sendo também fundamental para o nosso organismo, a água tem um papel importante na nossa saúde, tendo diversas funções como:

A água transporta pelo nosso organismo os nutrientes e os detritos

celulares resultantes dos processos metabólicos. A água transporta também outras substâncias, como hormonas, enzimas e células sanguíneas.

É um excelente solvente e meio de suspensão, muitas substâncias dissolvem-se ou chegam mesmo a estar suspensas, permitindo que existam reações químicas para formar novos compostos. Estas propriedades facilitam também a eliminação das toxinas acumuladas no nosso organismo através da urina.

Outro dos benefícios da água tem a ver com o seu efeito lubrificante nas nossas articulações. A desidratação nas cartilagens provoca movimentos abrasivos quando existe qualquer movimento ósseo resultante de uma deficiente hidratação das extremidades ósseas.

A água é um dos reguladores de temperatura do nosso organismo e é essencial para todos os processos fisiológicos de digestão, absorção, assimilação e de excreção.

A quantidade de água que existe no nosso corpo varia com a idade, sexo, massa muscular e com a percentagem de tecido adiposo. Em pessoas saudáveis as variações da quantidade de água no corpo surgem no crescimento, aumento ou perda de peso, durante a gravidez e lactação. O total de água corporal varia de pessoa para pessoa, sendo esse valor afetado por diversos fatores. Sem uma hidratação adequada, o corpo fica inchado porque a concentração de sódio aumenta e é preciso compensá-la com retenção de líquidos.

A saúde e funcionamento do nosso organismo são extremamente sensíveis à quantidade de água que ingerimos. Porque a água é fonte de vida, e a importância da água no organismo é responsável pelo bem-estar, por tudo isto, deve-se beber muita água.

A importância da água é um assunto de interesse público, porém poucas pessoas dão a atenção necessária para esse assunto. Se a água chegar a faltar os seres humanos deixarão de existir, pois não existe vida sem água, em muitas partes do mundo, crianças e adultos morrem de desidratação

por falta dessa substância.

1 A DESTRUIÇÃO DO BEM PRECIOSO

A principal poluição do ambiente é aquela causada pela falta de consciência do homem, quando joga para o rio toda a espécie de lixo, latas, vidros, garrafas plásticas, baldes efluentes, agrotóxicos e todos os demais utensílios que se consideram inaproveitáveis.

Existem inúmeros fatores que, pela atuação do homem, contribuem e promovem a degradação dos mananciais hídricos dos ecossistemas. São eles: a expansão urbana, resíduos domésticos e industriais, monoculturas em grandes áreas contínuas, uso indiscriminado de agrotóxicos, erosão urbana e rural, assoreamento, desmatamento, galerias de águas pluviais e esgotos, depósitos de lixo, aterro sanitário, sistema viário, divisão fundiária e produção animal (especialmente suíno).

A agricultura, pelas suas características de utilização de solo e através de políticas agrícolas que facilitaram a exploração irracional das florestas, transformou-se no principal elemento de destruição dos recursos naturais renováveis, especialmente a água.

Modernamente, define-se poluição como sendo qualquer alteração que mude as características originais de um determinado meio. Normalmente, atribui-se ao homem a causa de toda a poluição ocorrida na Terra. No entanto, existe também a poluição natural causada por fenômenos naturais, tais como vulcões em erupção, furacões ou excesso de chuvas. A poluição abrange a introdução de substâncias artificiais ou estranhas ao meio, como agrotóxicos despejados nos mananciais e sedimentos em suspensão nas águas dos rios tornando-os assoreados e escuros; alteração na proporção ou nas características de um dos elementos constituintes do próprio meio, como a diminuição da concentração de oxigênio dissolvido na água dos rios.

O consumo de água no mundo está aumentando de maneira muito veloz, principalmente pelo crescimento das necessidades de refrigeração industrial.

O acesso à água potável está se tornando cada vez mais difícil, principalmente causado pela contaminação provocada pelo homem nas suas mais diversas formas.

A IMPORTÂNCIA DO TEMA EM SALA DE AULA

Segundo a Declaração Mundial dos Direito da Água: “A água faz parte do patrimônio do planeta. Cada continente, cada povo, cada nação, cada região, cada cidade, cada cidadão é plenamente responsável diante de todos”.

Muitas vezes as crianças têm maior consciência do problema do mau consumo de água que seus pais, devido às escolas. O momento atual é muito oportuno para investir ainda mais no trabalho em sala de aula, porque a discussão gera muito interesse por parte dos alunos.

Nesta perspectiva, justifica-se a implantação de novos métodos de ensino e fontes de pesquisa, colocando a teoria em prática para reduzir o consumo do precioso líquido, conscientizando os alunos desde os primeiros anos de vida escolar para a compreensão sobre a importância de ser contra o desperdício.

Quando se trabalha esse tema em sala de aula não se deve limitar somente a retratar os problemas e apontar soluções, é primordial que aconteça uma conscientização.

É importante levantar questionamento sobre o aumento do consumo de água para criar uma nova postura em relação aos hábitos de consumo em níveis regionais, deixando claro que mudanças assim podem refletir resultados em caráter global.

Modificações desenvolvidas primeiramente em sala de aula são capazes de, futuramente, contribuir significativamente na vida de milhões de pessoas e no futuro do planeta, por isso há necessidade de mudanças de hábitos e implantação de medidas globais de economia de água.

Outra estratégia de ensino e também de formação de opinião é a apresentação de dados estatísticos acerca do tema. O foco principal desse tema é a conscientização da necessidade de mudança de atitudes e comportamentos que interfiram positivamente na economia de um dos recursos mais importantes da natureza. Outra estratégia de ensino e também de formação de opinião é a apresentação de dados estatísticos acerca do tema. Ou seja, o conteúdo programático fica em segundo plano, o melhor é o aprendizado social.

Em dos artigos elaborados por Mortimer e Scott (2003), esses autores apontam a necessidade de tornar visíveis as práticas discursivas existentes em sala de aula e apresentam uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados sobre os conhecimentos de Ciências. Os autores definem interações discursivas “como constituintes dos processos de construção de significados”. Para os autores, a ênfase no discurso e na interação tem sido pouco discutida entre professores e investigadores da área; no entanto, elas dão suporte para a compreensão sobre os processos pelos quais os alunos constroem significados em sala de aula, “sobre como estas interações são produzidas e sobre como os diferentes tipos de discursos podem auxiliar a aprendizagem” (Mortimer e Scott, 2003: 3).

Não basta deixar que os alunos falem livremente, é preciso encontrar um equilíbrio entre a livre apresentação de ideias e a atenção às questões já discutidas.
Nesse processo, a presença do professor é fundamental, solicitando esclarecimentos quando necessário, relacionando falas de diferentes alunos e resgatando conceitos esquecidos.

Segundo o pesquisador Aldo Rebouças[5], uma análise comparativa entre a disponibilidade hídrica e a demanda da população no Brasil mostra que o nível de utilização da água disponível em 1991 era de apenas 0,71%.

Mesmo para os estados mais populosos e desenvolvidos, como São Paulo, este índice também era muito confortável, estando por volta de 10%. Ou seja, a questão que se coloca diante de nós não é a disponibilidade ou falta de água, mas sim as formas de sua utilização que estão levando a uma acelerada perda de qualidade, em especial nas regiões intensamente urbanizadas ou industrializadas.

O pesquisador afirma que:

"o que mais falta no Brasil não é água, mas determinado padrão cultural que agregue ética e melhore a eficiência de desempenho político dos governos, da sociedade organizada lato sensu, das ações públicas e privadas, promotoras do desenvolvimento econômico em geral e da sua água doce, em particular". (2003, p.51)

A região metropolitana de São Paulo é um caso exemplar de má gestão dos recursos hídricos. Água há. Basta verificar, em qualquer mapa da cidade,os rios de bom tamanho como o Tietê e Pinheiros e mais de uma centena de rios menores e córregos correndo por toda a região.

Uma educação transformadora envolve não só uma visão ampla de mundo, como também a clareza da finalidade do ato educativo, uma posição política e competência técnica para programar projetos a partir da teoria e formar profissionais competentes.

Com efeito, diante da constatação da necessidade de edificação dos pilares das sociedades sustentáveis, a escola deve atualizar-se para incorporar a dimensão ambiental em suas respectivas especificidades, fornecendo os meios adequados para efetuar a transição societária em

[5] Professor titular do Instituto de Geociências da Universidade de São Paulo, USP

direção à sustentabilidade. Cabe a cada um dos educadores, o desenvolvimento de funções de acordo com suas atribuições específicas, respondendo às múltiplas inteligências dos alunos para a significativa construção do conhecimento e inserção de valores.

Enfatizamos que as gerações que forem assim formadas crescerão dentro de um novo modelo de educação criando novas visões do que é o planeta Terra.

Dentro da escola o educador deve encontrar meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente. É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

A escola é o espaço social e o local onde o aluno será sensibilizado para as ações ambientais e fora do âmbito escolar ele será capaz de dar sequência ao seu processo de socialização. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

Nesse contexto, a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação de professores e educandos.

Uma educação baseada em valores, como componente essencial no processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, torna o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelece uma maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente

natural e social, com o objetivo de um crescente bem estar das comunidades humanas.

Tendo a capacidade de tornar nossos alunos conscientes e sensibilizados a essa nova visão sobre o ambiente, eles próprios se tornarão educadores ambientais em suas casas em seu meio de convívio. Tornando assim esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza e o futuro.

A MUDANÇA DE ATITUDE

Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes. Segundo ANDRADE (2000, p. 39):

"... fatores como o tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento, vontade da diretoria de realmente implementar um projeto ambiental que irá alterar a rotina na escola, além de fatores resultantes da integração dos acima citados e ainda outros, podem servir como obstáculos à implementação da Educação Ambiental".

Dado que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores que remetem a ela, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes.

Segundo OLIVEIRA (2000) tem-se três dificuldades a serem vencidas no processo da efetiva implementação da Educação Ambiental no âmbito escolar:

A busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque para disciplinar, barreira rígida da estrutura curricular em termos de grade

horária conteúdos mínima avaliação e a sensibilização do corpo docente para a mudança de uma prática estabelecida, frente às dificuldades de novos desafios e reformulações que exigem trabalho e criatividade.

A escola deve posicionar-se por um processo de ensino que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos.

Portanto, devem-se buscar alternativas que promovam uma contínua reflexão que culmine na mudança de mentalidade, apenas dessa forma, conseguiremos programar, em nossas escolas, a verdadeira mudança de atitude e inserção de valores, com atividades e projetos que sejam fruto da ânsia de toda a comunidade escolar em construir um futuro no qual possamos viver em um ambiente equilibrado, em harmonia com o meio, com os outros seres vivos e com nossos semelhantes.

Ao programar um sistema de ensino visando educação visando valores ambientais, estaremos facilitando aos alunos e à população uma compreensão fundamental dos problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta.

Desenvolveremos como educadores as competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes diárias e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

Como o aluno irá aprender sobre o consumo consciente da água, os conteúdos programáticos lecionados, tornar-se-ão uma das formas de tomada de consciência, tornando-se, mais agradáveis e de maior interesse para o aluno.

Tendo a capacidade de tornar nossos alunos conscientes e sensibilizados a essa nova visão sobre o ambiente, eles próprios se tornarão educadores

ambientais em suas casas em seu meio de convívio. Tornando assim esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza e o futuro.

De acordo com Philippe Perrenoud (2004), a consequência de uma prática em que os conteúdos são “depositados” nas cabeças dos alunos de forma desprovida de significado é que eles acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais. E essa articulação somente se constrói a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras, com as quais temos que dialogar.

Nessa perspectiva, consideramos o pressuposto de que é mais importante que o aluno saiba lidar com a informação e não simplesmente, a retenha. O aluno precisa saber por que está aprendendo e ter clareza em relação aos seus objetivos e aos processos de vida fora do contexto escolar.

Esta atividade se configura como um processo de construção de uma cidadania emancipatória, na medida em que assegura a apropriação de diversos conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, construindo competências para a formação de um sujeito cidadão, responsável e participativo.

POSSÍVEIS RECURSOS

É preciso criar consciência da importância de se cuidar bem desse bem precioso. Evitando o desperdício de água, cada pessoa estará contribuindo bastante para a conservação dela.

Para isso, podemos sugerir em sala de aula os seguintes hábitos:

✓ Não deixar a torneira aberta enquanto escova os dentes;
✓ Não se esquecer de fechar bem a torneira (caso não consiga, peça

ajuda para alguma pessoa mais velha);

✓ Reaproveitar a água de aquários e de cozimento de ovos e legumes, por exemplo, para molhar as plantas do jardim.

✓ Lavando a louça - desligue a água enquanto ensaboa pratos, copos, talheres e panelas.

✓ Tomando banho - nada de banhos muito longos e quando estiver se ensaboando, desligue a torneira.

Economizar energia no Brasil é economizar água.

✓ Desligue as luzes - ao sair do seu quarto, sala ou cozinha não se esqueça de apagar as luzes.

✓ Desligue aparelhos eletrônicos - não deixe a televisão, rádio ou computador ligado caso não esteja sendo utilizado.

✓ Lavando roupa suja - dedique dias da semana para lavar a roupa. Assim você utiliza a máquina de lavar em sua capacidade máxima, economizando energia e água ao mesmo tempo.

✓ Passando roupa - também dedique dias da semana para passar roupa. Evitando assim, o liga e desliga.

Dia 22 de março é o Dia Mundial da Água e na escola, é uma ótima oportunidade para se refletir sobre o tema e sobre o consumo consciente para um planeta sustentável.

Se não criarmos consciência de que a natureza precisa ser respeitada, há o risco de não termos mais água no planeta.

2 Projeto Água - (Sugestão de projeto para ser desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental)

JUSTIFICATIVA: A água se tornou uma das coisas mais importante nas nossas vidas. Sem esse elemento da Natureza os seres vivos não sobreviveriam.

Este projeto tem como finalidade, conscientizar as crianças da importância do não desperdício e da poluição do meio ambiente. Desta maneira, poderão fazer o mesmo com as pessoas que fazem parte do seu convívio, formando uma teia de informações.

OBJETIVOS:

- Conscientizar sobre a importância da água em nossas vidas.
- Conscientizar sobre o desperdício ao utilizar a água.
- Conscientizar sobre o mal que a poluição causa para os seres vivos através da água.
- Mostrar a importância de passar adiante todas as informações que assimilaram durante o projeto.
- Conscientizar sobre a importância da água do Brasil para o mundo.

DISCIPLINAS: Ciências, português, matemática, artes e

história. **TEMPO:** um mês com possibilidade de se estender

por mais tempo. **RECURSOS:**

Textos
informati
vos;

Vídeos;
Gráficos;
Músicas;
Poemas;
Livros;

PRODUTO FINAL

Hoje em dia o problema é a qualidade e a quantidade da água, fato que não se verificava no passado. A água abundante, o solo fofo e produtivo levou o homem, ao uso desordenado da água e do próprio solo, chegando a se

esquecer os ensinamentos dos nativos que foram os primeiros a racionalizar os seus usos. Os indígenas fazem uso da água sem que a poluam, fato este consciente e inconsciente. A terra é cultivada somente no espaço necessário para sua sobrevivência, não ameaçando a estrutura dos ecossistemas, não destruindo as florestas, fontes de preservação do solo, das águas, da vida, fator de equilíbrio do clima.

A ÁGUA

Entre todas as curiosidades da natureza, se nos perguntassem quais nos parecem ser mais extraordinárias, poderíamos responder: a existência da água em estado líquido. E, realmente constitui um incrível paradoxo o fato de um composto tão singular ser, ao mesmo tempo, o elemento mais difundido na sua superfície do globo terrestre. (BRANCO, p. 21.1993)

Tabela 1 - A ECONOMIA DE ÁGUA.

Atividades	**Gasto médio**	**Uso racional**	**Economia**
Escovar os dentes	12 litros em 5 minutos	Fechar a torneira enquanto escovar e usar a água de um copo de 350 ml para enxugar	11,65 litros
Tomar banho em chuveiro elétrico	45 litros em 15 minutos	Fechar o chuveiro enquanto se ensaboa e diminuir o tempo do banho para 5 minutos	30 litros

Lavar louça	117 litros em 15 minutos	Limpar os restos de comida antes de lavar, encher a pia até a metade para ensaboar, manter a torneira fechada e enxugar a louça em meia pia de água limpa	97 litros
Regar jardins e plantas	186 litros em 10 minutos	Usar esguicho tipo revólver, regar só o necessário e, de preferência, pela manhã ou à noite, quando a evaporação é menor.	96 litros
Lavar carro	560 litros em 30 minutos	Lavar só quando necessário e trocar o esguicho por um balde	520 litros
Lavar a calçada	279 litros em 15 minutos	Limpar com vassoura, o resultado é o mesmo.	279 litros

Obs. Como a pressão dos prédios é maior, o consumo em edifícios pode ser até três vezes o que se gasta em uma casa. Os números acima se referem ao consumo em casas.

(SANTANA. 284. 2006)

A POLUIÇÃO DOS RIOS, LAGOS E LAGOAS

A poluição dos rios, de acordo com Samuel, M. BRANCO, são que, rios, lagos e lagoas têm como fonte principal o homem que os polui através de indústrias, do esgoto lançado in natura e da deposição de lixo nas encostas e dentro destes. Outro problema que ocorre com estes é o do desmatamento e das queimadas nas margens, que podem até provocar mudança do curso dos rios além de assoreamentos.

As enormes quantidades de agrotóxico e fertilizantes de uso agrícola de nossas plantações podem acarretar aos corpos receptores, rios, lagoas e lagunas, a proliferação de algas que se alimentam dos fertilizantes trazidos pelas chuvas e essas algas produzem substâncias tóxicas tornando esta água imprópria ao consumo humano e a fauna aquática.

Os manguezais são ecossistemas de alta produtividade compondo a base de uma cadeia alimentar que passa por um incontável número de aves marinhas e migratórias, incluindo ainda o próprio homem no extremo desta cadeia. A fauna associada ao manguezal consiste de dois grupos os que o habitam permanentemente em seu ciclo vital (moluscos, crustáceos) e aqueles que o frequentam periodicamente para abrigo, desova e alimentação na fase de crescimento, principalmente peixes e mamíferos. Os outros problemas com lagos e lagoas são:

- Degradação das áreas de proteção dos lagos especialmente pelo lançamento de dejetos.
- Assoreamentos das lagoas quando permitida a afirmação de espigões impedindo o livre transitar de pequenas embarcações.
- Construções com total desrespeito a faixa marginal invadindo a faixa d'água.
- Desenvolvimento das condições de falta de oxigênio em virtude da alta concentração de esgoto e a presença de vegetação aquática em decomposição.
- Represamento dos rios poluídos devido a grande quantidade de vegetação aquática.

A poluição dos lençóis freáticos e das minas d'água se deve também a esgotos, a utilização de produtos químicos por indústrias e pelos lixões que deságuam nos rios e lagos.

Por ocasião das chuvas o próprio solo absorve agrotóxicos e fertilizantes, oriundos da agricultura que são também uma fonte de poluição dos lençóis

freáticos e minas d'água.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode parecer um tanto extremo e radical afirmar que se não houver cuidados especiais com a natureza, não há garantia de condições de vida para o próximo século. Diante dessa realidade, é necessário que se revejam os conceitos aplicados até o presente momento na busca desenfreada de lucros imediatos. O tratamento, até agora dispensado à natureza por todas as atividades humanas, foi agressivo e visando obter sempre o máximo progresso, o máximo desenvolvimento, o máximo lucro e o mais eficiente bem-estar para a população.

No entanto, o custo dessa evolução e o preço que a humanidade está pagando por tão fantástico desenvolvimento ficaram estampados no seio da natureza. O progresso deixou como resíduos a poluição da água, do solo, do ar, a destruição da superfície ativa do solo pela erosão e a destruição da vegetação, em particular das florestas.

Não é possível ignorar que um grande perigo está rondando o planeta Terra, lugar exclusivo que a humanidade tem para viver, trazendo preocupação para a sociedade e alarmando os cientistas ambientais, que, com segurança, afirma que, se não houver seriedade no tratamento com as questões da natureza, a vida sobre a Terra está próxima do seu final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canto, Eduardo Leite do: Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano/ 3º. Ed- São Paulo: Moderna-2009.

Branco, Samuel Murgel, 1930. Água; Origem, uso e preservação, editora/ Moderna, 1993. (coleção polemica).

REBOUÇAS, Aldo da C.; BRAGA, Benedite & TUNDISI, José G.(Org. Coord. Científica). Águas doces no Brasil. São Paulo, Escrituras, 1999.

TORALLES, Maria Lúcia; BORGES Gilberto Luiz; **A PIABA SABIA...**
Editora/Produtora: Secretaria de Estado do Meio Ambiente – SP. 2003

São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental/CEAM: **ÁGUA GOTA A GOTA.** Editora: SMA/CEAM. São Paulo – SP. 2002.

Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo: **Guia Pedagógico do Lixo** – SP. 2003.

Mortimer, E. F. e Scott, P. (2003). Atividades discursivas nas salas de aulas de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. Investigações no Ensino de Ciências. 2003.

FERNANDES Millôr, Tempo e contratempo. São Paulo: Beca produções Culturais, 1998.

Santana, Olga. Ciências Naturais, 5ª série/Olga Santana, Aníbal Fonseca. -2. Ed – São Paulo: Saraiva 2006.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAR PARA O FUTURO: REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A MANUTENÇÃO DA VIDA

NATÁLIA ALVES OKIMURA [6]

Resumo

O ser humano pode ficar até 5 minutos sem respirar, até 35 dias sem comer, mas morre em cinco dias se não ingerir líquidos. A água é essencial à vida. Todo ser vivo do planeta depende de um fluxo de água contínuo e do equilíbrio entre a água que o organismo perde e a que ele repõe.

Todos os animais e plantas têm muita água em sua constituição, entretanto a quantidade pode variar, até mesmo dentro de algumas pedras tem água, as chamadas águas fossilizadas.

O processo de sintetizar proteínas desenvolvidas pelo primeiro ser vivo, ainda é o mesmo utilizado pelos vegetais até os dias de hoje. Ao respirarem graças a clorofila, as plantas assimilam o carbono do gás carbônico (CO_2) e o hidrogênio da água (H_2O) a formação da glicose ($C_6H_{12}O_6$); deixando livre no ar o oxigênio. Enquanto que nos animais, o processo é inverso; ao respirarem tornam a combinar o oxigênio com o carbono e o hidrogênio, restituindo assim o gás carbônico e a água originais.

A vida do homem depende da água, para satisfazer suas necessidades básicas uma pessoa gasta até 300 litros de água por dia.

[6] Pedagoga graduada pela Faculdade Anhanguera (2011), Pós Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015) e Pós Graduada em As Grandes Religiões do Mundo pela FAUESP (2024), e-mail: okimura@hotmail.com

Palavras-chave: Crise Ambiental, água, educação ambiental.

Abstract

The human being can go up to 5 minutes without breathing, up to 35 days without food, but it dies in five days if it does not ingest liquids. Water is essential for life. Every living being on the planet depends on a continuous flow of water and the balance between the water that the organism loses and the water it replenishes.

All animals and plants have a lot of water in their constitution; however, the amount can vary, even some stones have water, called fossilized water.

The process of synthesizing proteins developed by the first living being is still the same used by plants to this day. By breathing thanks to chlorophyll, plants assimilate carbon from carbon dioxide (CO2) and hydrogen from water (H2O) to form glucose (C6H12O6), releasing oxygen into the air. In animals, the process is the reverse; when they breathe, they combine oxygen with carbon and hydrogen again, thus restoring the original carbon dioxide and water.

Human life depends on water to satisfy its basic needs, a person uses up to 300 liters of water per day.

Keywords: Environmental Crisis, water, environmental education.

1 INTRODUÇÃO

Fortes evidências de água líquida na Terra, embora a presença da água já tenha sido identificada em todo o universo, somente na terra foi comprovada, até agora, sua existência em estado líquido.

T Mark Harrison[7] afirma ser provável que a vida começou sobre a terra potencialmente por volta de 4,3 bilhões de anos atrás, porque todas as três condições necessárias para a vida existiam naquele momento. Diz “Havia fonte de energia: o sol; uma fonte de minerais: compostos orgânicos complexos de meteoritos ou cometas; e nossa inferência de que existia água líquida na ou perto da superfície da Terra. Dentro de 200 milhões de anos após a formação da Terra, todas as condições para a vida na Terra parece terem se encontrado”.

De acordo com hipóteses recentes, a Terra formou-se há 15 bilhões de anos atrás. Aproximadamente há 4,5 bilhões de anos atrás, o Globo Terrestre era uma massa incandescente, com o passar dos séculos, o primeiro efeito do resfriamento foi à solidificação das rochas, toda água estava sob a forma de vapor, com o aumento da pressão parte dos vapores passou ao estado líquido, dando origem às chuvas torrenciais de água doce, que junto com o mar cobriram maior parte da terra, este fenômeno ficou conhecido como Dilúvio. Desta maneira surgiram as águas, que por sinal são as mesmas até os dias de hoje; portanto a água é um recurso finito

Há cerca de quatro bilhões de anos atrás nos primórdios da vida na Terra, quando mal cessavam as convulsões telúricas e a imensa fornalha atômica já estava habilitada a receber as sementes da vida.

Com o passar do tempo, parte das águas de chuva já não evaporava tão rapidamente porque a superfície terrestre foi se resfriando e nas depressões da crosta terrestre, apareceram acúmulos de água que deram origem aos mares primitivos de água salgada.

Desde que começaram a interagir com o mundo ao seu redor, os seres humanos desenvolveram uma sofisticada percepção e um profundo respeito pela natureza, que diferentemente de hoje mais os afetava que era afetada por eles. Todos precisavam saber quais frutos comer, onde

[7] T. Mark Harrison, professor de geoquímica na UCLA; De acordo com pesquisa patrocinada pela National Science Foundation e o Center for Astrobiology da NASA

encontrar água durante a seca, como evitar onças, que árvores serviam para construção, para um bom fogo ou bom remédio. O conhecimento ambiental; passado de geração a geração até os dias de hoje; sempre foi necessário para a proteção contra os ataques da natureza e para o aproveitamento das suas riquezas.

No decorrer dos séculos muito se trabalhou sobre a água como coeficiente de higiene e conforto, como sendo produto das relações estabelecidas entre a sociedade e o meio ambiente circundante. E a tendência humana de transformar o meio natural em meio geográfico, isto é, em meio moldado pela intervenção do homem, com o tempo sempre deixou o espaço geográfico impregnado de história. Por isso, para compreender determinada realidade espacial, interpretaremos a seguir alguns trechos da história social mundial aliada à da sociedade local.

Até cerca de 10 mil anos atrás, o homem vivia em pequenos bandos e dependia da caça e da coleta de alimentos para sobreviver; a falta de alimento sempre foi fator limitante de seu desenvolvimento social; chegavam a se matar para consegui-lo. Foi graças ao manejo da água realizado pela civilização Suméria na Mesopotâmia, que a humanidade pôde ter excedentes de alimentos e pela primeira vez, se reunir para planejar e executar obras hidráulicas.

À medida que conseguiu domesticar diversas plantas e animais, criando pastagens, rebanhos e lavouras, o homem criou excedentes de alimentos, libertou-se da vida nômade e passou a viver em aldeias. Por volta de 4 mil a. C na Mesopotâmia, fundaram a primeira cidade da humanidade, inventaram a escrita, desenvolveram as leis, a arquitetura e criaram intensa atividade política. Desde os primórdios das civilizações, a posse da água sempre representou instrumento político de poder.

Especialistas no assunto descrevem que no decorrer da história várias civilizações entraram em decadência em função de desequilíbrios

ambientais. Supõem-se que a civilização acadiana se extinguiu devido à seca do Tigre e do Eufrates. Estudos revelam que épocas de anarquia e banditismo; com rupturas na sucessão política e substituição de faraós; coincidem com os períodos de seca e as longas vazantes do Nilo.

Na América os Maias, os Astecas e os Incas provavelmente teriam abandonado suas cidades, pela contaminação e poluição da água e do solo provocados pela destruição da mata primitiva.

Os primeiros filósofos gregos frequentemente chamados de “filósofos da natureza” queriam saber como a água podia se transformar em peixes vivos, ou como a terra sem vida, podia se transformar em árvores frondosas ou em flores multicoloridas.

Thales de Mileto[8] supostamente com os conhecimentos adquiridos junto aos egípcios, descobriu que a Terra era redonda e que a água era a origem de todas as coisas; observando como os campos inundados ficavam fecundos, depois que as águas do Nilo retornavam ao seu delta.

Por volta de 460 a.C., supõe-se que a ciência médica grega tenha sido fundada, por Hipócrates - pai da medicina - que apesar de não conhecer o mundo dos seres microscópicos “recomendava ferver e filtrar a água de beber”; sua teoria dizia que o caminho para a saúde do homem está na moderação e num modo de vida saudável - “mente sã em corpo são”.

Na antiga Grécia desde o século VI a.C. já havia tecnologia para captação e distribuição de água a longas distâncias. Um túnel construído em Samos, que aplicava o princípio dos vasos comunicantes e pressurização dos encanamentos para condução da água; foi considerado por Heródoto como ‘maior’ obra de engenharia da Grécia, até então. Importantes sistemas hidráulicos pressurizados foram construídos e descobertos em Pérgamo e

[8] Thales de Milleto (625 - 548 a.C.). Nascido na cidade de Mileto, uma colônia grega na região da Jônia (atual Turquia), Tales foi matemático, astrônomo e negociante

em Emuros (180 a 160 a.C.). Em Atenas nessa época, já existiam caixas d'água localizadas nas partes mais altas da cidade, afastamento dos esgotos e descargas em vasos sanitários.

Nenhuma civilização se compara à romana no que se refere às obras hidráulicas e saneamento. No século IV a.C. Roma já contava com 856 banhos públicos e 14 termas que consumiam aproximadamente 750 milhões de litros de água por dia, distribuídos por uma rede com mais de 400 km de extensão, conforme Liebmann (1979).

Além de desenvolverem dispositivos especiais de Ortega para disciplinar os usos da água; os romanos também criaram hidrômetros para medição do consumo de água, cujo controle, era feito por administradores públicos que promoviam já nessa época o uso racional da água e práticas de reuso, ao utilizarem água dos banhos públicos nas descargas das latrinas.

Entretanto, toda essa infra-estrutura de saneamento básico não foi suficiente para conter a degradação da água e do meio ambiente; apenas escondia esgotos e lixo das pessoas antes de despejá-los nos cursos d'água. Também o sepultamento dos cadáveres consistia apenas em lançá-los em fossas a céu aberto em redor da cidade.

Outras civilizações situadas em regiões sem rios de água abundante também basearam o seu desenvolvimento na água, sendo, porém, esta conseguida à custa de esforços monumentais.

Em ritos de religiões atuais a água aparece como agente purificador. Ainda no campo do abstrato, a água tem sido um tema rico para a Arte - pintura, música e dança - e para a Literatura.

O Homem, desde há milênios, adota medidas para utilizar a água e dominar os efeitos da sua ocorrência em excesso. Capta a água subterrânea em poços e minas e a água superficial nos rios, lagos naturais

e que asseguram a regularização do caudal.

Para defesa contra inundações tem o Homem construído diques, e, para transporte da água, canais, aquedutos, túneis e condutas. Para elevar a água a ser utilizada ou para retirá-la de zonas baixas, onde se acumulava causando prejuízos construíram utensílios e máquinas hidráulicas. Na Idade Média, as condições sociais e econômicas determinaram a tendência para substituir o trabalho manual por máquinas acionadas pela água.

Nos séculos X e XI expandiu-se a utilização da roda hidráulica (vertical - a azenha - e horizontal - o rodízio). No século XIII, as rodas hidráulicas funcionavam em toda a Europa e a sua utilização tinha-se ampliado para o esmagamento da azeitona e de sementes várias, para fibras, tecidos, minérios e peças metálicas e para o acionamento de foles de fornalhas. Há analogias entre este período e o da revolução industrial.

Nos séculos XIX e XX, com o desenvolvimento científico e tecnológico, o Homem passou a dispor de materiais, equipamentos e técnicas que lhe permitiram construir sistemas mais eficazes para a utilização e o domínio de grandes caudais. A construção metálica, primeiramente de ferro fundido e depois de aço, permitiu obter equipamentos hidráulicos eficientes e condutas de grandes diâmetros capazes de resistir a pressões elevadas.

As turbinas hidráulicas e as bombas rotativas vulgarizaram-se na primeira metade do presente século, ao que esteve associado o desenvolvimento das tecnologias elétricas. A produção de energia hidrelétrica sofreu grande expansão, tendo contribuído para o desenvolvimento industrial de muitos países. O betão armado, difundido no início deste século, veio aligeirar e facilitar a construção de estruturas hidráulicas.

O CICLO DA ÁGUA – ASPECTOS FÍSICOS E QUÍMICOS

De acordo com N.BIZZO. O ciclo hidrológico é caracterizado pelo

comportamento natural das águas: sua origem, sua forma, transformações e relações com os seres vivos, ela é importante para a manutenção da vida no planeta, sem a mesma seria impulsivo o desenvolvimento dos diversos tipos de seres no planeta terra.

A água é necessária não somente como um suporte pontual para a vida da fauna e da flora, mas também como motor de um conjunto de movimentos cíclicos de renovação e transformação que conformam o chamado ciclo da água ou ciclo hidrológico. A água tem como característica interessante seu extraordinário grau de mobilidade, assim, em um processo permanente de mudanças que se relaciona com a energia.

Sem a água não funcionariam os ciclos biológicos, geológicos, nem químicos que permitem a vida

A água desenvolve um ciclo. O chamado ciclo da água é o caminho que ela percorre. A chuva, basicamente, é o resultado da água que evapora dos lagos, rios e oceanos, formando as nuvens. Quando as nuvens estão carregadas, soltam a água na terra. Ela penetra o solo e vai alimentar as nascentes dos rios e os reservatórios subterrâneos. Cai-se nos oceanos, mistura-se às águas salgadas e volta a evaporar, chove e cai na terra.

A quantidade de água existente no planeta não aumenta nem diminui. A abundância de água é relativa. É preciso levar em conta os volumes estimados de água acumulados e o tempo médio que ela permanece nos ambientes terrestres. Por exemplo: nos rios o volume estimado de água é de 1700 quilômetros cúbicos e o tempo de permanência no leito é de duas semanas. As geleiras e a neve têm 30 milhões de quilômetros cúbicos e a água deve ficar congelada por milhares de anos. A água atmosférica tem o volume de 113 mil quilômetros cúbicos e permanece por 8 a 10 dias no ar. Acredita-se que a quantidade atual de água seja praticamente a mesma de há 3 bilhões de anos. Isto porque o ciclo da água se sucede infinitamente. Não seria engraçado se o alimento que comemos ontem tivesse sido preparado com as águas que, tempos atrás, foram utilizadas pelos romanos em seus famosos banhos coletivos?

São quatro as mudanças de estado físico da água: Fusão, Vaporização, Condensação e Solidificação.

Fusão - é a passagem do estado sólido para o líquido. Um exemplo de fusão é o gelo se derretendo, quando a temperatura da água aumenta acima de 0oc; também pode ocorrer fusão da água quando há diminuição da pressão.

Vaporização - é a passagem do estado líquido para o gasoso, pode se dar por Evaporação e Ebulição. Dizemos que a água se evapora quando passa do estado líquido para o gasoso lentamente e à temperatura ambiente. Quanto maior a superfície da água em contato com o ar, quanto maior a temperatura do ambiente e quanto maior a ventilação, mais rápida será a evaporação da água. A ebulição ocorre quando a água passa do líquido para o gasoso rapidamente, por aumento súbito da temperatura; por exemplo, a água que ferve numa chaleira à 100 oC.

Condensação ou Liquefação - é a passagem da água do estado gasoso para o estado líquido. As nuvens, por exemplo, são formadas por gotículas de água, quando a temperatura diminui ou a pressão atmosférica aumenta, o vapor se transforma em líquido, isto é, se condensa, formando as nuvens e, posteriormente, cai em forma de chuva. A neblina e o sereno são outros exemplos de condensação.

Solidificação - é a passagem da água do estado líquido para o sólido, e para que isso ocorra é necessário que haja diminuição da temperatura ou aumento da pressão. O volume da água diminui e a densidade aumenta quando a temperatura passa de 0oC para 4oC, depois volta a aumentar, por isso o gelo flutua.

A presença da água equilibra o calor do nosso planeta ao transportar calor de umas a outras latitudes e consegue que as variações térmicas sejam menores

Tudo isto destaca a enorme importância de manter um bom equilíbrio global da água, já que todos os processos mencionados têm uma

permanente interação e uma decisiva influência mútua. Por exemplo, de nada serviria fazer a gestão dos recursos hídricos em uma pequena localidade, de maneira isolada, se no seu entorno as atividades estão desequilibradas.

Por este motivo, é preciso que se respeite e cuide o ciclo da água em todo o planeta Terra e que se considerem os elementos de suas diversas etapas para conseguir que continue sendo o valioso motor e base da vida.

ÁGUA SALGADA

De acordo com o Plano Estadual dos Recursos Hídricos, “97,5% de toda água da Terra é salgada, apenas 2,5% da água do planeta é doce”. De toda água do planeta, 1,72% são água doce congelada nas calotas polares e geleiras e 0,75% estão em forma de água doce subterrâneas; restando apenas 0,02% de água contida em plantas e animais e só 0,01% de toda água do planeta está disponível em rios, lagos e represas

Muitas regiões do planeta não possuem quantidade suficiente de água doce. O aumento da população mundial e a poluição são outros fatores comprometedores ao uso dessa água, que pode acabar se não forem tomadas medidas para seu uso sustentado e garantia da sua renovação. Uma das alternativas para regiões que possuem escassez de água doce é a utilização de água com alta concentração de sais, como a água salobra (muito comum nos aqüíferos subterrâneos do Nordeste Brasileiro) e a água do mar. Para torná-las potáveis, ou seja, apropriadas ao consumo humano, é necessário fazer a dessalinização.

Trata-se de um processo que exige alto investimento e recursos tecnológicos complexos para a produção em larga escala. Neste caso, o preço da água para o consumidor final torna-se muito mais elevado, devido à menor oferta e gastos envolvidos para torná-la potável.

A Sabesp não trata a água por meio do processo de dessalinização. Tal

sistema é utilizado em alguns países, como Arábia Saudita, Israel e Kuwait, além de ser usado por equipes de navios que ficam meses no mar ou pesquisadores residindo em regiões desprovidas de água doce.

A ÁGUA MAIS PURA DO PLANETA

A Organização Mundial de Saúde (OMS) classifica como potável uma água com teor mineral de até 500 mg por litro (mg/l). No Brasil, com cerca de 8% dos recursos hídricos do planeta, é considerada aceitável uma água com teor mineral de até 150 mg/l. Em regiões menos providas, como o Nordeste, esse percentual pode até ultrapassar os 200 mg. O que dizer de uma água que jorra naturalmente com teor mineral inferior a 10 mg/l.

A água é pura quando só contém moléculas H2O. Segundo Uriel Duarte[9], que há dois anos estuda a fonte, não há registros na literatura mundial de uma água com tão baixos teores minerais. "No estado de São Paulo há fontes com teor mineral próximo a 20 mg/l, o da água descoberta em Taquiraí está próximo do que se consegue após os processos de destilação da água comum", afirma.

Com esta característica, a água é ideal para o preparo de produtos farmacêuticos e cosméticos porque reduzem etapas de desmineralização, necessárias para a obtenção de produtos puros.

O presente trabalho versa sobre a problemática da água no planeta Terra e no Brasil, onde foi apresentada uma análise crítica.

Em decorrência das notícias alarmistas vários países já começam a se preparar para a venda de grandes volumes de água, pensando em lucrar em cima da necessidade dos outros.

A população se prepara para tempos ruins, onde o consumo de água

[9] pesquisador do Instituto de Geociências (IGc) da USP e diretor do Centro de Pesquisas de Águas Subterrâneas (Cepas),

deverá ser significativamente reduzido. Existe uma tendência mundial de culpar e perseguir aqueles que, mesmo pagando, consomem mais.

AS RESERVAS MUNDIAIS DE ÁGUA

O Brasil é altamente privilegiado em termos de disponibilidade hídrica global. A Amazônia, o lugar mais rico em água potável superficial de todo o Planeta está distante dos grandes centros urbanos nacionais.

O gerenciamento da água é que deve ser considerado o grande problema e não seu "desaparecimento". Desta forma, quando o Governo tenta culpar o usuário pelo consumo excessivo de água está, na realidade, confessando a sua incapacidade em suprir este excesso de água no presente e, possivelmente, no futuro. O cidadão pode e deve evitar perdas desnecessárias do produto, mas não deve, sob hipótese nenhuma, ser responsabilizado pela falta de água. A única forma de inviabilizar a água para o consumo é a contaminação da mesma por poluentes. Portanto cabe, mais uma vez, às autoridades criar leis severas que punam exemplarmente aqueles que poluem e contaminam as águas.

Existem diferentes cálculos sobre a quantidade diária de água que um ser humano necessita para viver adequadamente. Alguns levam em consideração apenas o imprescindível para matar a sede, cozinhar e tomar banho; outros incluem o necessário para a limpeza de roupas e espaços.

Ocorre que o volume de reserva de água doce por pessoa vem diminuindo com o passar do tempo, para cultivar uma horta, para o trato de animais domésticos, para o cuidado especial de doentes, para a limpeza pública e de locais de trabalho e etc. E o desenvolvimento tecnológico cria novas necessidades, como as máquinas de lavar roupas e louças ou os automóveis.

Para conseguir abastecer-se de água, os países que sofrem com a escassez utilizam diferentes métodos: o transporte por caminhões, por navios tanques e também em gigantescos sacos plásticos arrastados por

navios.

O consumo de água no planeta é que ditará as políticas de gerenciamento da água.

A ÁGUA NO BRASIL

A ausência de controle sobre as diversas atividades do homem (práticas domésticas, agrícola e comercial) modificadoras dos mecanismos de reposição natural da água, principalmente dos recursos hídricos subterrâneos, denotam a importância da regulamentação e controle sobre os nossos recursos.

O potencial de descoberta de novos aquíferos, inclusive maiores do que o próprio Guarani é muito grande.

Os aquíferos têm uma água pura, sem poluentes ou contaminantes, podendo ser utilizada diretamente para consumo. Em outras palavras uma água barata e pura que não necessita de tratamento.

O Brasil tem, provavelmente, a maior reserva de água do mundo. Estas reservas estão distribuídas em todo o Território Nacional. O mapeamento dos principais mananciais subterrâneos do Brasil deve ser uma prioridade. Mais ainda é fundamental que seja monitorada a qualidade da água que penetra nos aquíferos evitando, por intermédio de pesadas multas, a poluição e contaminação desta água o que pode comprometer um dos maiores bens do País.

A água está presente em praticamente todos os ambientes conhecidos. Na atmosfera, na superfície, nos aquíferos subterrâneos, nos seres vivos, nas emanações vulcânicas e também na maioria das rochas.

As rochas da crosta terrestre são ricas em minerais hidratados. Se calculássemos a quantidade de água encerrada na estrutura de minerais formadores de rocha perceberíamos que o volume é simplesmente imenso. É fato que, nas condições atuais, essas reservas são apenas teóricas, já que o custo da extração desta água será muito elevado e antieconômico. No entanto, esta tecnologia poderá ser útil na conquista de planetas com

pouca água como Marte.

O Brasil não deverá ter problema de falta de água se os governantes investirem adequadamente no gerenciamento, armazenagem, tratamento e distribuição das águas. Evitar a poluição das águas deve ser considerado a prioridade número um dos Governantes.

Tudo o que fazemos hoje de certo ou errado terá uma consequência no futuro. Refletir sobre isso, principalmente, no que se refere à preservação da água doce do planeta é imprescindível.

A água, fonte de vida, é um recurso de valor econômico e uso coletivo, que deve ser gerido de maneira a não provocar conflitos ou desequilíbrios. O desperdício da água e seu uso indisciplinado trazem consequências desastrosas e expõem terras frágeis à desertificação.

Para eliminar as disparidades e proteger a água, a água fresca precisa ser reconhecida, em nível internacional, como bem e herança comum. Esse conceito, que enfatiza a importância do compartilhamento, é também uma contribuição para a paz. Porque a água, cada vez mais vital, tornou-se também uma questão estratégica.

A alimentação disponível em muitos países em vias de desenvolvimento depende dos lençóis freáticos utilizados para a irrigação. Se não for feita uma gestão mais sustentável deste recurso, algumas das regiões mais densamente povoadas do globo podem sofrer uma crise grave num futuro próximo.

As consequências da não gestão deste problema são potencialmente catastróficas, especialmente para as populações mais pobres, que são as mais afetadas pela escassez de água.

Trata-se do grande desafio, o de permitir o acesso à água doce, a toda população mundial, em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades básicas dos seres humanos.

Outro grande desafio, considerando que o aumento da população mundial vai implicar em uso ainda maior de água doce para a produção de alimentos.

Garantir que a retirada de água dos rios e dos lençóis freáticos, para atender as necessidades humanas, não implique em prejuízos para os ecossistemas e, portanto, para a complexa teia biológica no planeta. As espécies animais e vegetais também necessitam de água para sobreviver e se multiplicar.

O desafio é o de assegurar um sistema de gestão que dê respostas adequadas aos múltiplos conflitos associados ao uso da água, envolvendo os diferentes tipos de usuários.

O sistema de gestão também deve dar resposta apropriada aos diversos riscos ligados aos recursos hídricos, como a erosão, as inundações, a contaminação, as secas e as tempestades. É um desafio que implica o uso eficiente da ciência e da tecnologia em benefício da gestão adequada das águas.

Existe uma tendência internacional de pagamento pelo uso da água, exatamente como forma de garantir o seu uso racional e sustentável. O desafio é fazer com que a valorização da água nestes termos não agrave a exclusão de amplos setores da população aos serviços de água potável. Trata-se das formas de gestão da água no âmbito público, garantindo-se a ampla participação popular nas decisões e a observação a princípios como a descentralização, a gestão por bacias, a cooperação e a solidariedade.

O desafio é a construção de sistemas de informação cada vez mais eficientes, dinâmicos e ágeis sobre os recursos hídricos. Os sistemas de informação construídos dessa forma podem ajudar, por exemplo, a prevenir episódios que coloquem em risco o abastecimento público de água.

Trata-se da construção do sistema de gestão que responda aos desafios associados aos recursos hídricos. A responsabilidade pela gestão é dos governos, mas os diversos setores sociais são convocados a participar.

A água e os Objetivos de Desenvolvimento

Não é possível melhorar a difícil situação dos pobres do mundo sem fazer alguma coisa em relação à qualidade da base de recursos de que

dependem: as terras e os recursos hídricos. Melhorar a utilização dos recursos hídricos é decisivo para todas as outras dimensões do desenvolvimento sustentável. A água é um ponto de partida catalítico nos esforços para ajudar os países em desenvolvimento na luta contra a fome e a pobreza, na salvaguarda da saúde humana, na redução da mortalidade infantil e na gestão e proteção dos recursos naturais.

“Nenhuma medida poderia contribuir mais para reduzir a incidência de doenças e salvar vidas no mundo em desenvolvimento do que fornecer água potável e saneamento adequado a todos”. Essa afirmação do secretário-geral da ONU, Kofi Annan, define de forma categórica o papel fundamental que a água e o saneamento desempenham na erradicação da pobreza e para assegurar o desenvolvimento humano sustentável.

A água desempenha um papel central devido à sua importância para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza, propiciar segurança alimentar, melhorar as condições da saúde ambiental e proteger os ecossistemas. A expansão do acesso ao fornecimento doméstico de água e aos serviços de saneamento contribuirá para o alcance de vários Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, visto que a água está intrinsecamente ligada a eles. É difícil imaginar como pode haver avanços significativos sem primeiro assegurar que as pessoas tenham um fornecimento duradouro e confiável de água e instalações sanitárias adequadas.

O acesso à água e saneamento é uma questão ética

De acordo com a força-tarefa, expandir a cobertura de água e saneamento não requer somas colossais de dinheiro, nem descobertas científicas inovadoras, o fornecimento de água para a humanidade articula-se estreitamente às prioridades estabelecidas pelos homens. Os usos que damos à água refletem, no fim das contas, os nossos valores mais profundos.

Segundo Wally N'Dow “A água é, primeiramente, uma questão política e ética. Nenhuma outra questão merece mais atenção por parte da

humanidade. Ela determina a paz universal e o futuro de todos os seres vivos".

Se a política da água precisa ser integrada à viabilidade econômica, não é menos indispensável que ela englobe também a solidariedade social, a cooperação com os países mais desprovidos, a responsabilidade ecológica e a utilização racional desse recurso, para não comprometer as necessidades das gerações atuais e futuras e dos demais seres vivos que partilham conosco a água do globo.

A água é um elemento essencial para a vida de todas as espécies, sendo responsável pelo transporte de nutrientes em nosso organismo, regulador da temperatura corporal, participa de todas as reações químicas no nosso organismo, entre tantos outros fatores importantes para a vida. No entanto, mesmo sabendo de todos esses aspectos benéficos proporcionados por esse recurso natural, o homem, através de suas atividades econômicas e industriais, está alterando drasticamente a quantidade e, principalmente, a qualidade da água disponível na Terra.

Entretanto, apesar de toda a sua importância, a água é um recurso que pode acabar e, por isso, exige cuidados em relação à quantidade de uso, à sua qualidade, às suas fontes, à sua distribuição desigual pelo planeta, além de planejamento e custeio de tratamento, de conservação e proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a vida humana, inegavelmente a água é o elemento mais crítico e importante.

O corpo humano adulto precisa, em média, de quatro litros de água por dia para se manter saudável. Além disso, a água também é indispensável para a preparação de mamadeiras, comidas, sucos, imprescindível para a higiene pessoal e do ambiente. Assim, é dever de todos não permitir nenhum tipo de desperdício e garantir uma água segura, com qualidade,

pura e cristalina. Com a água o homem e toda a sociedade podem suprir grande parte de suas necessidades. O seu consumo permite uma vida mais confortável, a começar pelo ato de saciar a sede e de prover alimentos.
A água também é indispensável para a geração de energia, para os transportes, a recreação, a saúde e para o emprego da população.
O problema da água é que ela não se renova ao ritmo a que os seres humanos a poluem. A ação humana conduz a alterações apreciáveis no ciclo hidrológico natural. A par dos desperdícios de água que se verificam em quase todo o mundo, a procura aumenta mais depressa do que a capacidade de reposição pelo ciclo hidrológico natural. A poluição da água pode ter várias origens e tipos diversos.

Chegando ao final do século e do milênio, é importante lembrar que o planeta que temos para viver é a Terra, e que ela é finita, por isso é um ato inteligente proteger o único sistema de sustentação da vida de todos os seres que habitam a superfície terrestre.

Toda essa realidade deve ser meditada e conduzida para decisões importantes no sentido de defender a manutenção da água.

A vida, como nós a conhecemos, não existe sem água. Todos os organismos contêm água, que aparece como o constituinte químico mais abundante na célula, participando diretamente dos principais processos vitais. É, o principal alimento energético da célula.

BIBLIOGRAFIA

Canto, Eduardo Leite do: Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano/ 3º. Ed- São Paulo: Moderna-2009.

Branco, Samuel Murgel, 1930. Água; Origem, uso e preservação, editora/ Moderna, 1993. (coleção polemica).

REBOUÇAS, Aldo da C.; BRAGA, Benedite & TUNDISI, José G.(Org. Coord. Científica). Águas doces no Brasil. São Paulo, Escrituras, 1999.

TORALLES, Maria Lúcia; BORGES Gilberto Luiz; **A PIABA SABIA...**
Editora/Produtora: Secretaria de Estado do Meio Ambiente – SP. 2003

São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental/CEAM: **ÁGUA GOTA A GOTA.** Editora: SMA/CEAM. São Paulo – SP. 2002.

Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo: **Guia Pedagógico do Lixo** – SP. 2003.

Mortimer, E. F. e Scott, P. (2003). Atividades discursivas nas salas de aulas de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. Investigações no Ensino de Ciências. 2003.

FERNANDES Millôr, Tempo e contratempo. São Paulo: Beca produções Culturais, 1998.

Santana, Olga. Ciências Naturais, 5ª série/Olga Santana, Aníbal Fonseca. -2. Ed – São Paulo: Saraiva 2006.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS DIFICULDADES QUE IMPLICAM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NATÁLIA ALVES OKIMURA[10]

Resumo

A Educação Brasileira vive diversos dramas e um deles é o fato de ter que incluir a todo custo a diversidade sem estar preparada em suas entranhas para tal. Este mal-estar envolve profissionais sem capacitação, escolas em péssimas condições de trabalho e famílias desesperadas por não saber o que fazer. A violência e a indisciplina deixaram de ser uma queixa e tornaram-se o principal motivo do descontentamento e desesperança por parte dos professores. Toda essa confusão gera uma inclusão mascarada, uma escola sem envolvimento da sua comunidade e toda uma geração de crianças e adolescentes sem referências sobre para quê serve o espaço da escola? E por que a escola merece tanto respeito de todos nós? O cotidiano escolar mudou acompanhando os avanços da sociedade, mas a estruturação do sistema de ensino continua arcaica e vem de encontro à máxima de que a escola é um lugar de igualdade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Indisciplina, Violência Escolar.

Abstract

[10] Pedagoga graduada pela Faculdade Anhanguera (2011), Pós Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015) e Pós Graduada em As Grandes Religiões do Mundo pela FAUESP (2024), e-mail: okimura@hotmail.com

Brazilian Education is experiencing various dramas, one of which is the need to include diversity at any cost without being prepared for it at its core. This discomfort involves untrained professionals, schools in terrible working conditions, and families desperate for not knowing what to do. Violence and indiscipline have ceased to be complaints and have become the main reasons for dissatisfaction and hopelessness among teachers. All this confusion generates a masked inclusion, a school with no involvement from its community, and a whole generation of children and adolescents without references to what the school space is for. And why does the school deserve so much respect from all of us? The school routine has changed alongside societal advances, but the structure of the education system remains antiquated and contradicts the maxim that the school is a place of equality.

Keywords: Inclusive Education, Indiscipline, School Violence.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas de aprendizagem deixaram de ser apenas medicados e os consultórios médicos a única alternativa para solucionar o fracasso escolar. Sabe-se hoje que muitos são os fatores que podem levar o aluno a não-aprendizagem. O novo cenário educacional nos sugere a uma Educação Inclusiva, mas esse modelo de ensino inclusivo não se efetiva.

O grande desafio da Educação está em se despir dos rótulos e conceitos pré-formados que são intrínsecos à natureza humana. Todavia, o educador tem por obrigação de fazer a diferença, pois é dentro da escola que se constrói o país justo almejado por todos.

Os males de estereotipar e rotular impedem que seja feita da escola um lugar de paz e acolhimento. Uma vez marcado, aquele aluno torna-se apenas aquela marca. Sem que seja possível ver além e enxergar o ser humano que ali existe.

O costume de padronizar, seriar e classificar os alunos torna natural desclassificar, julgar e excluir, do e no processo de ensino-aprendizagem. Tais atitudes deveriam ser repensadas e os conceitos arcaicos de avaliação necessitam ser reestruturados para que se apliquem as leis e os direitos educacionais.

Enfatizar que a Educação é o único caminho para um país mais digno, vai ao encontro do resgate do papel da família na Educação, da importância dos valores que hoje estão deturpados em face de um cenário educacional onde os alunos estão indisciplinados de forma tão agressiva que causa a desistência do professor em seu ato heroico de ensinar.

Que escola é essa que segrega seus alunos? Que assusta seus professores? E pior, não tem o respeito da sua comunidade? Com base na Psicologia Escolar, será destrinchado neste artigo explicações para o fracasso escolar, bem como as diversas causas e outros fatores do cotidiano dentro dos muros da escola, que impedem e/ou dificultam o sucesso desta área.

Educação Inclusiva

Primeiramente, o que é incluir? Segundo o dicionário *Aurélio*: 1.Encerrar, fechar dentro de, 2.Inserir, introduzir, 3.Abranger, compreender.

A amplitude da palavra remete a algo difícil de ser alcançado, entretanto não é impossível. O caminho terá que ser percorrido ao inverso. Transformando nesta ordem: a escola, as crianças, a sociedade e, logo, o mundo.

Segundo Figueira (1995), as palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundidos e aparentemente inocentes, reforça preconceitos. Além dessas falas, temos observado, o medo da mudança com a certeza do fracasso e medo da diferença onde se sentem ameaçados, os que provocam afastamento, o estigma e consequentemente o preconceito. O professor desconhece quem é este sujeito, suas possibilidades, seus desejos, suas dificuldades e limitações.

Lembrando que a transformação partirá da escola, nesta as suas crianças serão transformadas e crescerão adultos capazes de erguer uma nova

sociedade. E, a partir desta, um novo mundo será delineado.

Nota-se que o sistema de ensino tem que mudar de uma forma geral. A abordagem atual é segregacionista e privilegia uma pequena parcela do alunado. Todavia, não é fácil despir-se de anos de uma prática de ensino tradicionalista e incorporar uma nova visão educacional colocando-se ao lado e não mais a frente dos alunos.

De acordo com Bueno (1998, p.169), para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade. Ou seja, de nada vale o engajamento e/ou esclarecimento do professor à serviço da Inclusão se o sistema educacional permanecer dentro dos mesmos parâmetros que se apresentam atualmente.

Para que o professor tenha subsídios para delinear uma nova visão educacional, todo o sistema de ensino precisa sofrer alterações. Ao contrário, todo o seu esforço dentro de sala de aula será em vão, pois as metodologias e todo o esquema avaliativo precisam ser modificados para abraçar a diversidade.

Visto que, a transformação para um mundo inclusivo, deverá ter como ponto de partida a escola, a peça mais relevante deste quebra-cabeça é o professor, pois é ele quem facilita (ou dificulta) a concretização de uma Educação (verdadeiramente) Inclusiva.

Paulo Freire em idos de 1978 nos ensinou que: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’, ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. Desta forma, o professor não é um palestrante que tem a oratória e o alunado é apenas mero ouvinte. Tampouco, o professor está acima dos alunos, detentor exclusivo de todo conhecimento que deve ser transmitido por ele para os educandos que continuam passivos no processo de ensino-aprendizagem. Mas sim, o educador em conjunto com seus alunos desenvolvendo e facilitando a aprendizagem deles tendo como mediador o mundo.

Segundo Mantoan (2004, p.1) o professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didáticos pedagógicos básicos. Ele partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos em uma aula; trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar.

O educador não deverá seguir sozinho neste trajeto, o apoio psicopedagógico é de suma importância para a realização do trabalho de forma concisa. De acordo com LINHARES (1985, p.30-37), a psicopedagogia tem como centro de sua ação e reflexão o pedagógico. O psicopedagogo é o profissional que, reunindo conhecimentos de várias áreas, estratégias pedagógicas e psicológicas, torna-se habilitado a lidar com certos fenômenos relativos à não-aprendizagem que ocorrem dentro do âmbito familiar, escolar e comunitário, que podem ser remediados ou prevenidos.

Pensando numa visão mais poética da problemática deste artigo, nos deparamos com ALVES (2003, p.17-18) que fala sobre dois olhares, um deles vê o mundo que já existe e o outro imagina o futuro. Segundo o autor, a educação é um caminho e um percurso. Um caminho que é feito pelo aluno e que de fora não pode ficar, pois a todos ele se impõe. E um percurso que é o professor. Pelo qual não podemos seguir sem trilhar um caminho. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Como duas faces, a visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para serem percorridos. E para serem reconhecidos interiormente por quem os percorre.

KUNC (1992, citado por Mrech 2004, p.14), fala que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.

UM OLHAR SEM ESTEREÓTIPOS

Segundo Ligia Assumpção Amaral (2002, p.236) a normalidade existe.

Por essa razão devemos refletir sobre os parâmetros que a definem.

O primeiro padrão se desdobra em “média” e “moda”, que seriam respectivamente o valor, numa distribuição alcançada pela soma de valores de n dividido pelo mesmo n, e o outro a variável que corresponde a um máximo de frequência numa curva de distribuição.

O segundo, denominado por Amaral de estrutural/funcional refere-se à vocação de elementos da natureza e de objetos construídos pelo trabalho humano. Ou seja, fala da integridade da forma quanto à eficiência da funcionalidade.

O terceiro critério corresponde a comparação entre uma determinada pessoa e o “tipo ideal” construído e sedimentado pela ideologia dominante. No nosso contexto esse tipo ideal seria um ser do sexo masculino, branco, cristão, heterossexual, físico e mentalmente perfeito e produtivo.

Pode-se afirmar que as ações e comportamentos discriminatórios, dirigidos a um alvo específico concretizam-se em relações interpessoais mediadas por estereótipos, que funcionam como lacunas entre os atores da situação. Ou seja, a partir das nossas relações anteriores ou do que nos foi transmitido pelos meios de comunicação, pré definimos que o outro é assim, sente assim, pensa assim. E esse “assim” caracteriza a estereotipia. Um conjunto de conceitos e preconceitos independente de experiências diretas.

Para Queiroz, no livro *Não vi e não gostei!* (1996) o autor explica que os estereótipos são rótulos usados para qualificar, superficial e genericamente um determinado grupo. É um conceito mais simples que complexo, mais falso do que verdadeiro, adquirido mais de segunda mão do que por experiência direta com a realidade e, por fim, bastante resistente às mudanças. Alguns estereótipos são menções elogiosas (“O japonês é inteligente”, “Os negros dançam bem”), mas da mesma forma generalizam um determinado grupo. Essas afirmações são incorretas, abstratas e não estão de acordo com a realidade. São, portanto, expressões de preconceito.

Goffman (1982, p.238 apud Ligia Assumpção Amaral), diz que o estigma pode ser pensado como um selo, ou rótulo, que uma dada pessoa ou grupo

aplica sobre outra pessoa ou grupo. Imbuído de preconceitos/estereótipos, o estigma só existe nas relações humanas nas interações humanas. Ou seja, não está referido a determinadas características como etnia, classe social, etc., mas sim à leitura social que delas é feita no contexto das relações interpessoais – nessas relações que o autor chama de “mistas” existem dois atores sociais: o estigmatizador e o estigmatizado.

Ciranda da Bailarina (Chico Buarque de Holanda)

Procurando bem Todo mundo tem pereba Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga, tem ameba Só a bailarina que não tem
E não tem coceira Verruga nem frieira Nem falta de maneira Ela não tem (...)
(...) O padre também Pode até ficar vermelho
Se o vento levanta a batina Reparando bem, todo mundo tem pentelho
Só a bailarina que não tem
Sala sem mobília Goteira na vasilha Problema na família Quem não tem Procurando bem Todo mundo tem...

AS CRIANÇAS EXCLUÍDAS DA ESCOLA

Na década de 1980, várias pesquisas começaram a pensar a relação: fracasso escolar e pobreza, tanto na área da Psicologia Escolar (Patto, 1984,2002), da Psicologia Social (Leser e Freire, 1986), da Linguística (Cagliari, 1985; Soares, 1989), da Medicina (Moysés e Lima, 1982) e da Pedagogia (Collares, 1989). Esses estudos questionam a culpabilização da vítima, o aluno, pelo fracasso escolar em contrapartida à um ensino de má qualidade oferecido, com práticas escolares estereotipadas e preconceituosas que envolvem a criança de baixa renda.

Segundo Machado e Proença (2008, p.40) podemos entender a timidez, a tristeza, o não saber fazer, o sentir ciúmes, como tendências que atravessam os seres, sem necessariamente estarem certas ou erradas, elas existem.

As autoras completam a ideia que se alguém apresente uma tendência de forma que nas relações essa tendência se cristalize, essa pessoa vira um

personagem; “o” aluno especial, “o” louco, “o” pré-silábico, “o” excluído, “o” aidético. Esses personagens são objetivações de uma série de práticas. Vejamos quais são essas práticas e como se dá a cristalização.

Um exemplo é o aluno que “não aprende” o destino deste é ser repetente, ser aluno especial ou deixar de ser aluno (parar de estudar). Para Michel Foucault, toda a prática de objetivação implica uma prática de subjetivação. Produz-se algo e produz-se o sujeito que entende esse algo como naturalmente. É preciso que essas crianças de 8 a 16 anos tenham sido objetivadas como alunos especiais para que elas sejam percebidas pelos professores como alunos que precisam de um programa de ensino mais individual. O professor que trata seus alunos como especiais nem imagina que poderia fazê-lo diferentemente. Apenas faz o que lhe parece evidente e “natural”.

Foucault nos fala sobre a “naturalização”: em vez de perguntar por que a Escola Pública produz alunos especiais, ou por que eles não aprendem, deve-se perguntar como as relações de aprendizagem e as relações diagnósticas fabricam esses alunos. Deve-se buscar o funcionamento, devolvendo-se com isso à história aquilo cuja existência “naturalizamos”. Ou seja, é pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Ao se perguntar, o que fazer com a criança que não aprende? Como se existisse “a criança que não aprende” em si. Nós nos excluímos das práticas e das relações que ficam estagnadas.

Deleuze, no livro *El Bergsonismo* (1987) discute os problemas inexistentes, como por exemplo, perguntar por que acontece isto e não aquilo, aquilo que era igualmente possível? Por que o aluno não aprende? Por que ele não está feliz? Essas perguntas carregam “ilusão de que o possível existe antes do existente, o não-ser antes do ser, como se o ser viesse encher o vazio, como se o real viesse a realizar uma possibilidade primordial” (Deleuze,1987,p.15), como se o normal fosse aprender, fosse estar feliz.

A EXTINÇÃO DAS CLASSES ESPECIAIS

Em um trabalho de intervenção realizado por Machado e Proença, com

crianças e a professora de uma classe especial em uma Escola Estadual, as autoras queriam saber o que significava, o que representava para essas crianças estar na classe especial, por que elas estavam ali. Notou-se a presença de algumas crianças que, a princípio não pareciam ter qualquer problema de deficiência, o caráter aleatório dos encaminhamentos e principalmente a relação cristalizada que as crianças mantinham: nenhuma delas se interessava por pensar o que estava fazendo na classe especial. Muitas nem sabiam dizer a quanto tempo estavam frequentando a classe especial. Mesmo dentro desta situação havia também alegria. É comum a criança encaminhada para a classe especial encarar o problema como individual. Não é “a fileira dos alunos lentos”, a “classe especial”, ou “repetir”, que são bons ou maus. O problema é que certas práticas potencializam a diferença que passa a ser vivida como negação, como algo qualitativamente inferior.

As leis que impedem que se faça teste para AIDS nas crianças que estão na Escola, e que proíbem a formação de classes especiais para crianças portadoras de AIDS nos mostram que ser portador do vírus HIV, ou de qualquer outra doença, não pode impedir que essa criança faça parte do processo de aprendizagem. É contraditório seriar, selecionar e classificar dentro de um ambiente que deveria unir, abranger e agregar.

A intenção de Machado e Proença é problematizar esse estado de coisas no qual algo domina de forma a aprisionar as relações e o desejo. Entendendo as coisas como objetivações que ocorrem em um campo de forças, como pensar a produção das cristalizações? Elas não são monopólio de uma certa relação professor-aluno, nem das classes especiais, mas sim das infinitas relações que constituem um campo de forças atravessado sob o domínio da política educacional. Afinal, segundo as autoras, uma criança que consegue pensar e opinar sobre as coisas da sua vida consegue aprender a ler e a escrever. Estamos falando de processos de mesma natureza.

O PROBLEMA (ÀS VEZES) É A INDISCIPLINA!

Baseando-se em Araújo (2002, p. 215) percebe-se que os distúrbios

disciplinares são um dos grandes problemas pedagógicos e morais da atualidade e, junto da violência, vêm comprometendo a busca por uma educação de qualidade. Logo, impossibilita a formação e instrução das próximas gerações para construção de uma sociedade democrática, solidária e justa.

Segundo os dicionários, indisciplina é "*todo ato ou dito contrário à disciplina, que leva à desordem, à desobediência, à rebelião*". E o que seria a disciplina tão almejada? Os mesmos dicionários definem como "*regime de ordem imposta ou livremente consentida que convenha ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.)*". Portanto, a indisciplina resume-se em não cumprir as leis, normas e regras estabelecidas pela escola. Desta forma, a disciplina é entendida a partir do respeito que as pessoas têm pelos instrumentos normativos.

A indisciplina está presente no cotidiano escolar e não é difícil caracterizar e identificar os comportamentos indisciplinados. O fator principal é compreender as suas causas ou as razões que levam os alunos a manifestarem tal comportamento.

Não levando em consideração os casos corriqueiros como de um aluno que usa boné dentro da sala de aula, que masca chiclete ou levanta da carteira a todo instante, pois para alguns, tais comportamentos nem são considerados indisciplinados. Refere-se aos alunos que jogam pingue-pongue no meio da aula, deitam em suas mesas, saem sem permissão, ou seja, ignoram o professor sistematicamente.

Pode-se recorrer a autores clássicos como Piaget, Vygotsky ou Freud, mas essa temática não foi objeto de seus estudos, aliás, essa não era uma preocupação relevante no tempo em que eles viveram. É possível encontrar boa referência na obra *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (Aquino,1996), o livro traz contribuição de diversos autores. O primeiro enfoque é de La Taille (1996) com a tese central de que "*a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do sentimento de vergonha*" (p.11). Para o autor, a vergonha influência em nossas ações e pensamentos, pois nos relaciona com a imagem positiva que todo ser humano tenta construir de si. Essa imagem

depende do que o outro pensa sobre você, logo, a busca se concentra em evitar situações vergonhosas.

Na tese de La Taille (1996) quando agimos contra os preceitos morais, por exemplo, sentimos vergonha, mas isso só acontece se esses valores foram construídos em nossa identidade. Ou seja, se a imagem que os alunos têm de si inclui poucos valores morais, certamente, não sentiram vergonha de seus atos anti sociais sem comprometer seu equilíbrio psicológico.

Pensando naqueles alunos referidos como indisciplinados, nota-se com clareza as ideias de La Taille, onde os alunos não percebem a professora como uma pessoa que deve ser respeitada e por isso não cumprem as suas ordens. Ao passo que, não sentem vergonha de seus comportamentos, fica explícito o enfraquecimento da relação entre vergonha e moralidade.

Lajonquière (1996), no texto intitulado *A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise*, discute que a razão da indisciplina é a própria lógica do cotidiano escolar que é articulado em torno de uma série de saberes didático-metodológicos, justificados em teorias psicológicas do desenvolvimento natural, que levam a moralização da criança. A intenção da escola é fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal. E quando surge alguém fora desse programa moral/natural este é caracterizado como indisciplinado e a ele reserva-se a lei da psicopedagogia hegemônica.

Segundo Lajonquière, o discurso pedagógico hegemônico apoia-se numa ligação estreita entre disciplina, aprendizagem e psicologia infantil, que provoca a crescente psicologização do cotidiano escolar. O objetivo da pedagogia acaba sendo o da disciplina perfeita e de promover o desaparecimento da distância entre o aluno real e a criança ideal. Por ser impossível, acaba fazendo com que cada aluno se transforme em criança indisciplinada ou até categorizada como portadora de deficiências intelectuais.

O caminho que o autor aponta é o de que devemos contestar o processo de psicologização escolar e, ao mesmo tempo, os professores devem cessar a busca por uma criança ideal no aluno real.

Aquino (1996) discute a desordem na relação professor-aluno tecendo

críticas sob dois olhares: o sócio-histórico e o psicológico de carência psíquica. Para o autor, a primeira concepção traz a ideia de que a indisciplina é resultado do autoritarismo historicamente subjacente à estruturação escolar e trata-se de um conflito entre forças sociais antagônicas. Enquanto a segunda concepção, a indisciplina seria indício de uma carência estrutural psíquica do aluno desencadeada nas instituições familiares e que desembocaria na escola. Segundo o autor, essas visões percebem a indisciplina como um sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e as outras instituições sociais, e situam sua gênese fora na relação concreta entre professor e aluno.

Ou seja, a indisciplina não é problema que se refere exclusivamente ao aluno, tratando-se de um problema de natureza apenas psicológica/moral, e também não se deve somente a estruturação escolar, decorrente de problemas nas práticas didático- pedagógicas. Sob a luz da psicologia institucional, o autor defende o pressuposto de que a busca por compreensão da indisciplina deve estar na relação aluno-professor, pois essa é a relação concreta na qual se encontram os vínculos cotidianos. Sendo este o *objeto institucional* em questão.

Para o enfrentamento da indisciplina, Aquino propõe que a relação aluno-professor se paute em uma nova ordem pedagógica, cujos requisitos principais são: *o investimento nos vínculos concretos*, tornando esta relação o núcleo e foco do trabalho pedagógico; *a fidelidade ao contrato pedagógico*, deixando claras para ambas as partes as regras e os acordos que devem ser respeitados; *a permeabilidade para a mudança e para a invenção*, pois as relações com os alunos reais pedem novas estratégias e experimentações.

Rego (1996) na perspectiva vygotskiana analisa a indisciplina e o processo educativo. Para ela, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que não tem limites, que apresenta dificuldade de entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar e conviver de modo cooperativo com seus pares. Deste ponto de vista, a disciplina é concebida como uma

virtude. A autora prossegue afirmando que a família e a escola são agências formativas dos princípios dos comportamentos disciplinados e indisciplinados.

Sobre a indisciplina, Jean Piaget afirma "*a essência de toda a moralidade está no respeito que o indivíduo adquire pelas regras*" (1932:9), para trazer à discussão a existência de uma relação intrínseca entre moralidade, disciplina e indisciplina. Numa tentativa de elucidar "como" a consciência chega a respeitar as regras, Piaget observou um caminho psicogenético, e neste, o desenvolvimento do juízo moral. Esse caminho na relação da criança com as regras inicia-se com a fase da *anomia*, passando pela *heteromania*, em direção da *autonomia*.

O sufixo nomia, vem do grego *nomos¸* e significa "regras, leis". Assim, *anomia*, caracteriza-se pelo período em que, recém-nascido, o ser humano não entende as regras da sociedade e não sabe o que pode ou não ser feito. O prefixo *hetero* significa "vários", logo, heteromania é o período em que a criança percebe as regras, mas a fonte, de onde emana, é variada; ou seja, quem determina o que pode ou não ser feitos são *os outros.* E por fim, *autonomia* é quando o sujeito sabe que existem regras para se viver em sociedade, mas a fonte deste saber está nele próprio.

A *autonomia* é um dos objetivos máximos da educação, mas existe uma grande confusão na interpretação da palavra, pois quando se diz que as regras estão dentro do sujeito, erroneamente está sendo interpretado como se o sujeito autônomo fosse aquele que fizesse as coisas de acordo com as suas próprias regras ou aquilo que ele julga ser o certo, seguindo as suas próprias ideias. Esta versão da autonomia parece mais com a anomia, quando o sujeito não leva em consideração os outros.

Sem excluir nenhuma dessas quatro visões sobre a disciplina e a indisciplina, pelo contrário, complementando-as, há a Teoria da Complexidade proposta por Edgard Morin (1994). Em sua teoria o autor critica o *método científico* ou "paradigma da simplificação", que controla o pensamento ocidental desde o século XVII, tem origem nas ideias de Descartes e, segundo ele, tem como princípios a *disfunção, a redução e a abstração.*

A *disfunção* separou o conhecimento científico e a reflexão filosófica, consequentemente os três grandes campos do conhecimento: a física, a biologia e as ciências do ser humano. A *redução* do complexo a simples veio para remediar a disjunção de cada campo. Enquanto a *abstração* por meio da matematização e da formalização da ciência, não permite a conjunção do único e do múltiplo, o que leva a anular a adversidade.

A complexidade, de acordo com Morin (2002, p. 227 *apud* Ulisses F. Araújo) é um fenômeno quantitativo, que possui uma quantidade extrema de interações e interferências entre um número muito grande de unidades. Compreende não só grandes quantidades de interações e unidades que desafiam nossas possibilidades de cálculo, mas também *incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios*. Ou seja, é pensar que o problema da indisciplina pode estar na relação aluno-professor e, também, na sala desorganizada. É considerar fatores externos e internos como a história familiar, a personalidade do aluno, a baixa autoestima, o conteúdo desinteressante da aula, os valores anti sociais, etc.

Desta maneira, percebe-se a indisciplina com o olhar da complexidade pressupõe acerca-se da realidade de uma maneira multidimensional, onde os diversos fatores e causas que concorrem para o fenômeno devem ser enfrentados de forma processual, organizada e planejada.

La Taille, Lajonquière, Aquino, Rego e Araújo, cada explicação, por si só, é uma verdade parcial. Associadas às demais verdades parciais, ajudam a compor um quadro de totalidade com significado complexo que permite vislumbrar as milhares de facetas do problema da indisciplina.

A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS (OU DAS) ESCOLAS?

Para a discussão deste tema temos que pensar, sobre a origem da violência *nas* escolas, que só pode ser entendida quando levamos em conta a violência *das* escolas. É imprescindível olhar para dentro da escola, pois é nela que se fabricam os seres marginalizados que posteriormente iriam violentar, não só a própria escola, como a sociedade em geral.

Não é necessário ser nenhum pesquisador para saber das más condições de trabalho dos professores na rede pública de ensino. O sociólogo Florestan Fernandes explicita as três formas de desrespeito que o docente da escola pública sofre. São elas: baixos salários, má qualidade dos cursos de formação docente e exclusão dos educadores das decisões sobre a política educacional.

A *baixa remuneração* obriga o professor a acumular cargas horárias desumanas a fim de obter um salário decente. A *má formação* torna o sucesso profissional e a realização pessoal inatingível. Tendo em vista que, ao ver a sua missão de ensinar nunca ser alcançada, causa frustração e destrói a autoestima. A *exclusão* faz do professor mero operário sujeito a mandos e desmandos de cada governo, numa sucessão de mudanças que mais atrapalham que melhoram a qualidade do ensino.

Não faltam indícios de que o ensino está cada vez mais precário. Não é de hoje que os alunos saem das escolas, semianalfabetos e iludidos com um diploma que lhes dará oportunidades de empregos pagos a preço de esmola.

Para os que participam da vida escolar, principalmente nas áreas mais empobrecidas do país, e nas periferias das grandes metrópoles, a falsa melhora nos dados estatísticos esconde a realidade onde o descaso dos governantes às classes populares ainda pode ser sentida. Os números não revelam a verdadeira situação da Educação no país que está a beira de um colapso.

Não basta garantir o acesso à escola, nem tampouco a sua permanência até o término do ciclo. Faz-se necessário um empenho sincero de construção de uma escola baseada no respeito aos direitos humanistas de todos que nela circulam, bem como alunos, pais, professores e demais funcionários. Mas esse *respeito* parece não ser interessante para o Ministério e Secretarias de Educação. As reformas e projetos estão sempre atribuídos às metas estabelecidas, por instituições financeiras, nos moldes internacionais e qualquer realidade que não seja a nossa, terá seu propósito fora de nexo.

A exclusão escolar persiste, porém com nova nomenclatura agora é chamada de inclusão. A meta educacional é manter o alunado dentro da escola até a formatura. E com isso a escola vem se tornando uma espécie de Fundação

Casa *para não-delinquentes.* A missão tornou-se tirá-los das ruas para melhorar as ocorrências policiais e com isso angariar fundos de países estrangeiros que cobram mudanças estatísticas.

São muitos os professores que adoecem diante da frustração, raiva, desespero, descrença e impotência a que são submetidos, como resultado, temos muitas faltas, licenças médicas e até recusas de atuar nas classes mais trabalhosas/perigosas. Inclusive pela falta de segurança que o ambiente escolar oferece.

A impossibilidade de melhoria das condições de vida pela escolarização, obriga os alunos a desenvolver meios de sobrevivência em condições adversas e confirmar a predisposição que a ideologia atribui aos meninos e meninas pobres.

Os educadores acabam por acreditar que os alunos são os causadores dos males escolares e baseando-se em um abstrato modelo de bom aluno, castigam moralmente e rotulam de forma negativa aqueles que são as verdadeiras vítimas *da* escola. Essa atitude tenta a todo custo eliminar as diferenças, embora seja inútil e antidemocrático, pois a igualdade é justamente o direito à diferença!

Essa tendência leva ao estereótipo de que o aluno pobre e/ou não-branco traz “no sangue” vícios e predisposições delinquenciais. Ao tratá-los como animais e não como pessoas, a escola contribui de forma decisiva para a rebeldia e para continuidade dessas crianças neste círculo vicioso de violência, falta de perspectiva de crescimento, má qualidade do ensino, que vai tratar a próxima geração da mesma forma, deixando assim pré-escrito um futuro já limitado por esse estereótipo. Os alunos por outro lado também reclamam da falta de significado das aulas, a desconsideração com que são tratados e do descaso com que os professores tratam as aulas e os próprios alunos. Percebe-se que os alunos têm consciência de que a política educacional ataca a sua dignidade e isso interfere tanto na formação escolar como na formação de suas personalidades. Os efeitos podem ser sutis ou chegar até as agressões verbais e físicas.

Adorno (1995), nos alerta sobre o autoritarismo, a arbitrariedade e a violência presentes, como regra, nas escolas – a "*barbárie escolar*"- contribuem para a formação de personalidades autoritárias, predispostas a relações frias e sádicas com os outros. A escola, portanto, está implicada na produção da violência social.

Sem credibilidade juntos aos alunos, os educadores perdem a sua autoridade, como resultado temos: as agressões que chegam às "vias de fato" (entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e famílias de alunos) e o tráfico de drogas dentro das escolas. Sendo assim, a escola se vê obrigada a convocar a força policial para resolver problemas que a própria escola seria capaz de sanar com uma boa política de funcionamento. A partir deste momento, onde os conflitos escolares viram casos de polícia, institucionalizamos a violência onde deveríamos eliminá-la.

Tanto para os casos de armas e drogas, quanto para os casos de agressões físicas, se forem alunos, aos professores cabe valerem-se da sua autoridade (diferente de autoritarismo) para cuidar de cada caso. Se tratados com respeito e firmeza, até jovens "delinquentes" respeitam as regras escolares.

Nota-se que a violência é fenômeno intrínseco às práticas escolares. Para romper esse círculo vicioso é preciso, primeiramente e primariamente, que a escola se faça um lugar não apenas do ensino de matérias escolares, mas também seja um lugar onde as relações baseiem-se por princípios humanistas. Em seguida, não menos importante, o professor deve ser valorizado, reconhecido e bem remunerado. Afinal, a vítima de toda essa violência não é "o processo pedagógico", mas sim os que trabalham e estudam nas maltratadas e abandonadas escolas públicas do país.

Professores valorizados e não "pseudo-formados" poderão aliar-se aos alunos e comprometer-se com o direito deles à cultura, ao pensamento e ao respeito. Assim a escola deixará de ser local de sofrimento coletivo para torna-se campo de formação de cidadãos reflexivos e capazes de transformar sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo o que foi abordado, no presente artigo, percebe-se quão complexo é a Educação Inclusiva em toda a sua abrangência de direitos e deveres.

Não basta assegurar os direitos à Educação sem o devido preparo dos docentes, em contrapartida, se não houvesse a necessidade de incluir todos os tipos de alunos, este movimento de reciclagem dos profissionais não aconteceria.

Para construir uma sociedade justa, reflexiva e transformadora é necessário valorizar o professor, dando-lhes condições dignas de remuneração e trabalho. Isto implica em resgatar os valores da família e o seu papel fronte ao cenário educacional, pois a Educação vem, sim, de casa, mas passa por todos os campos da vida e a escola é, apenas, mais um lugar onde a Educação é aprendida.

Enquanto o reforço familiar não acontecer, a educação dentro dos muros das escolas trata-se de uma redundante ignorância, pois, não é possível disciplinar e cobrar uma postura respeitosa do alunado se essas posições não são aprendidas no seio familiar.

Repensar o cotidiano escolar é ver aquilo que nem sempre se deseja: a si mesmo! Tão constrangedor quanto necessário é reconhecer o que há de errado e, principalmente, o que deve e pode ser melhorado.

Paulo Freire, em sábia reflexão pontuou: "*Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.*" Deste ponto de vista, persevera a afirmação de que todo o ser é capaz de aprender. Sobre coisas diversas e das mais variadas formas, pois, haja visto, que cada ser é único e essa exclusividade caracteriza o tempo e o método que ele deverá valer-se para absorver qualquer informação.

Se professor sinta-se honrado, embora seja mal remunerado, desrespeitado e viva aquém de outras profissões, saiba em seu âmago que

nem médicos, juízes ou engenheiros existiriam se não tivessem passado pelos seus caminhos um professor. Se aprender é batalha, o professor bravamente luta em prol dos seus alunos, mesmo cercado por dificuldades, ele não pode se deixar abater, pois a guerra contra a ignorância e a submissão é o seu impulso para construção da sociedade idealizada pelas mentes mais esperançosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 6ª ed., 2003.

BUENO, B.O.E.T.A.L. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. LINHARES, C.F.S. **Psicopedagogia: Algumas perspectivas para delimitação de seu campo**. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Vol. 4, n.8.

MACHADO e SOUZA (Org.) **Psicologia Escolar: em Busca de Novos Rumos**. 5ª ed. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, p. 08–65, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, M.K., D.T.R. e REGO,C. (Org.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo, Ed. Moderna, 2002.

PATTO, M.H.S. **Exercícios de Indignação – Escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, p. 28-40, 2010.

QUEIRÓZ, R.S. **Não vi e não gostei! – O fenômeno do preconceito**, São Paulo, Ed. Moderna, 1996.

WESCHSLER, S.M. **Psicologia Escolar – Pesquisas, Formação e Prática.** 2ª ed. Ed. Alínea, Caxambú, p. 62- 71, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

UMA INTRODUÇÃO AOS PROJETOS: O QUE SÃO OS PROJETOS ESCOLARES

SANTOS, Alexsandra Alves dos

Resumo

O artigo mostra parte de um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, e tenta abordar numa linguagem simples o que são os Projetos escolares. Sua relevância e necessidade. A autora aborda o trabalho com Projetos utilizando-se da fala de alguns autores conhecidos para abordar o tema, como Paulo Freire e Terezinha Rios.

Palavras-chaves: projetos – construção do conhecimento – participação coletiva

Abstract: The article shows part of a final work of a Degree in Pedagogy, and tries to address in simple language what School Projects are. Its relevance and necessity. The author approaches the work with Projects using the speech of some well-known authors to address the theme, such as Paulo Freire and Terezinha Rios.

Keywords: projects – knowledge construction – collective participation

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentará alguns conceitos sobre a definição de certa forma de trabalho denominada por projetos. Sendo esta, uma ferramenta de trabalho muito comum e bastante usada no meio escolar e educacional, pois, permite tanto a organização do dia a dia como um plano anual.

Para isto, alguns autores foram de fundamental relevância para a compreensão de tal assunto, como: Paulo Freire, Terezinha Rios, e outros. Demonstrando as iniciativas de se pensar e trabalhar de forma coletiva e com projetos, o porquê se trabalhar com projetos e a sua importância e relevância.

Contudo, a exposição tenta defender um instrumento pedagógico que pode auxiliar tanto o trabalho docente como as organizações pedagógicas do contexto escolar.

2 . Projetos: sua relevância e necessidade

Projeto pode ser entendido como o trabalho coletivo que parte de certos saberes prévios, e avança para uma construção amplamente aberta e concreta aos conhecimentos e informações na busca por meios de responder a determinados questionamentos, sendo construído por etapas que demandam todo um processo de investigação, análise e avaliação, finalizando-se em um produto final recebe o nome de Projeto, o qual é um instrumento pedagógico com abordagens renovadas sobre a educação.

Assim, para Terezinha Rios (1982), "*Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente".* E neste sentido, encontra-se toda a importância e relevância dos projetos. Sendo, pois, ferramentas de planejamento para as ações futuras. As mesmas permitem o envolvimento, acesso e participação de toda a equipe que faz parte do contexto escolar.

Existem escolas, que trabalham por projetos de forma harmoniosa e democrática, assim como se espera do trabalho por projetos em uma instituição escolar. Privilegiando o trabalho participativo dos professores, da gestão e comunidade escolar, levando em consideração o bem-estar à tomada de decisões sobre as problemáticas vividas, bem como ao tema de trabalho, isto, num projeto amplo que envolve toda a escola, que o mesmo, não é papel somente da gestão, mas sim de todos os que estão envolvidos com a Unidade Escolar que se dedicam efetivamente para com o Projeto Político Pedagógico.

Com tanto, após o tema escolhido por toda a equipe escolar em forma de metas ou ações, o processo se faz ao longo do ano. Sendo, que também outros elementos podem ser inseridos ao Projeto Político Pedagógico em forma de parcerias que contribuirão para o alcance dessas metas e ações pré-estabelecidas. Geralmente, são instituições e órgãos externos à escola, que fazem desse vínculo. Como por exemplo: assistência médica, psicológica, preventiva e informativa entre outros. Toda esta interrelação enriquece o Projeto

Político Pedagógico e contribui para novos conhecimentos a serem trabalhados no ano letivo em questão.

Há projetos que está direcionado no trabalho em equipe e, neste sentido, os projetos, de modo geral, são meios de produção coletiva e também inclusiva, isto é, na medida em que se permite trabalhar com diversos temas, e muitos, ligados aos temas transversais da educação, estes, possibilitam a integração da inclusão sobre diversos ângulos, como por exemplo: um aluno que ainda não tem um bom desempenho na escrita, mas que consegue trabalhar muito bem com cálculos e lidar com situações problemas, este aluno, num projeto, teria uma função direcionada a sua habilidade, e assim, pode acontecer com outros casos, pois, os projetos abrem as possibilidades de trabalho e fazeres diversos na construção coletiva do conhecimento.

Segundo Paulo Freire (1996), *"(...) aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito."* Partindo deste pensamento, os projetos possibilitam todo o risco e à ventura do espírito porque permite criar, desenvolver algo novo ou reconstruir de forma diferenciada sobre outros ângulos a realidade posta embasadas em propostas futuras.

Neste sentido, outro pensamento de Freire (1996), também se faz importante: "*Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História."*

Com base nesta reflexão e relacionando-a aos projetos é de afirmação que os mesmos se movimentam para ações geradas por sujeitos históricos que fazem acontecer a História. Pois, partindo da construção, do processo e da finalização do projeto, se tem um produto final, o qual tem os seus autores, e que neste sentido são os sujeitos.

E, segundo Terezinha Rios (1996), a liberdade está, não no ato de fugir da responsabilidade do trabalho, e sim, na consciência de executar as regras pré-definidas em cooperação com o trabalho de todos. Nisto, a eficiência do produto final do projeto fica dependente da consciência sobre a cooperação do trabalho em equipe. Sendo, pois, sua finalização um mérito de todos e não de um só autor.

Contanto, projetar-se é lançar-se para o futuro, e que o futuro só se constrói no presente. Como diria a autora Terezinha Rios e o grande autor Paulo Freire.

2.1 projetos de trabalho

A compreensão e a definição de projetos estão detalhadamente explicitadas pelo autor Hernandes (1998b) que, segundo ele, os projetos são *"uma nova concepção de educação",* pois, abrem novas possibilidades para "o fazer", isto é, tanto os professores quanto os alunos partem de uma construção coletiva e intensiva do desejo pela curiosidade de aprender relacionando e interpretando os conhecimentos escolares com a vida dos alunos na investigação e resolução de um tema ou problema, sendo que, seu início se dá da própria coletividade que necessita esse processo, até chegar a sua finalização.

E nisto, a grande participação do professor é na mediação desse processo, priorizando, com o bom conhecimento da sala, ou melhor, dos alunos, a articulação segundo as habilidades de cada um.

Os projetos também são uma forma de estruturar e tornar mais eficazes as práticas pedagógicas. O autor Hernandes (1998b) define que:

> *"A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos (...) a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio." (...) "... o que se pretende desenvolver com os Projetos é buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos."*
> *"... Um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar." (pg.62)*

Para o autor, os projetos devem iniciar-se na busca/ investigação de um problema eixo, isto é, a problemática a qual se quer abordar, que seria o foco das investigações a serem trabalhadas no decorrer do processo de aprendizagem, e esta mesma problemática deveria partir das informações/

conhecimento, vindos dos alunos, isto é, do que eles já conhecem, para com isto direcionar-se para um aprofundamento do problema a ser estudado, que posteriormente, depois de diagnosticado o problema, inicia-se todo um processo de construção e averiguação sobre os rumos a serem seguidos partindo de uma temática desse diagnóstico.

Assim, os projetos como nova concepção de trabalho também podem ser amplamente, direcionados para as diversas áreas do conhecimento, ou também, das informações. Segundo o autor Araújo (2003), a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade[11] e a transdisciplinaridade[12] são características marcantes de um projeto. Pois, são elementos importantíssimos no seu contexto porque auxiliam na vinculação de informações que fazem parte das diversas áreas do conhecimento também. Nisto, a transdisciplinaridade tem grande relevância, pois, além da interrelação que estabelece no interior da escola, também abrange toda a comunidade local, porque vai além dos muros da escola. Tanto para a organização das mesmas, que esta se faz ao passo em que os alunos contribuem no avanço para tal processo, sendo no cotidiano escolar mesmo. Seja por meio de filmes, palestras, pesquisas externas, trabalhos em grupos, individuais, discussões, registros, análises avaliativas e seminários, todos são requisitos que contribuem para serem construídos os projetos em seus contextos.

E, contudo, toda essa estrutura pedagógica, para ser eficaz, deve ter uma aprendizagem significativa, que fale realmente a linguagem do aluno, que o envolva e o desperte para o “buscar”, pois, caso contrário, o educador terá que reavaliar redirecionar os projetos para novos pontos de partida, ou melhor, novos caminhos que façam com que o aluno queria saber mais sobre o conhecimento a ser abordado, isto é, tema ou problema.

[11] Multidisciplinaridade: ocorre quando um determinado fenômeno a ser analisado solicita o aporte de vários especialistas de diferentes disciplinas para explicá-lo, ou tentar resolver um problema. (**Araújo**: 2003)

[12] Transdisciplinaridade: é a temática que ultrapassam a própria articulação entre as disciplinas. (**Araújo**:2003)

Segundo Hernandes (1998b), o projeto desperta, além do mais, o interesse no aluno, que: *"Partindo da perspectiva geral de toda escola, os Projetos geram um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à sua própria aprendizagem".*

Nesta afirmação, o autor explicita a importância dos projetos para os alunos, pois ao tomar consciência significativa da aprendizagem, isto é, da própria construção do conhecimento, eles instantaneamente são motivados a estudar, a se envolverem na busca do conhecimento. Neste sentido, certas estratégias de aulas são fundamentais para enriquecer e valorizar esse buscar. Como já citado acima, os seminários, trabalhos em grupo, apresentações, registros e outras estratégias são extremamente significativas para essa metodologia de trabalho, assim como afirma, Vale (1992), segundo a autora, *"a sala de aula não pode ser vista como um simples espaço físico, mas como um espaço social onde se estabelecem diferentes relações interpessoais."* E neste sentido também, os projetos favorecem para uma interação propicia para as relações interpessoais porque oportuniza o diálogo, o questionamento e a troca de experiências.

Com isso, os projetos são um caminho para a aprendizagem, a fim de que possa ser mais dinâmica, participativa, envolvente e dissociada de modelos disciplinares tradicionais antigos e mecanicistas que trabalhavam de forma individual e "conteudista" que impunham como metas o acúmulo de conhecimento por meio de cópias de textos e decoração mental dos conteúdos dados.

Para tanto, ainda, mais além do que os projetos em sala de aula, outros projetos que abrangem a escola como um todo também são importantes, sendo ferramentas escolares, e, estes, recebem o nome de Projeto Político Pedagógico, o qual está explicitado na LDB[13], no artigo 12 e 13, como uma

[13] LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) nº 9394/1996.

obrigatoriedade para as instituições escolares à efetivação e elaboração do mesmo.

2.2 projetos político pedagógico

> *Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:*
> *I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. (...)*
>
> *II – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.*
>
> *Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de :*
>
> *I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (...)*
>
> *II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.*

Gandim e Gandin (1999) argumentam que a proposta pedagógica está diretamente relacionada ao Projeto Político Pedagógico, pois apesar de Projeto Político ser um, o qual envolve a abordagem curricular e teórica, e o Projeto Pedagógico ser outro, que envolve as práticas, regimentos e planejamento metodológico, unindo-os eles se complementam, pois o pensar Político deve ser revestido de ação Pedagógica, que neste sentido, consolida-se em um único Projeto embasado por propostas e diretrizes, as quais, atualmente, estão sendo destacadas na Lei da educação brasileira.

Os autores Gandin e Gandin (1999), ressaltam que "*pela primeira vez, há uma forma concreta, a lei, que "manda" usar uma ferramenta construída pela teorização do planejamento."* Nisto, não só a gestão, mas como toda a equipe escolar deve participar efetivamente da construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola que é construído no início do ano letivo como plano de metas/ ação ou, propostas curriculares, ou ainda, planejamento pedagógico, e isto, dependerá de qual nomenclatura a instituição utilizar. Tendo validade de três anos, mas que, deve ser reestruturado e revisto todo ano até chegar à sua validade. Nele, explicitam-se todos os princípios teóricos, abordagens conceituais, metodologias, organograma, regimento, propostas

sobre as metas, definições de ações e inclusive, projetos de trabalho e também, um breve histórico da instituição de ensino.

Entretanto, algumas escolas ainda não cumprem tal obrigação, pois visam à gestão escolar como única proprietária das decisões adotadas na escola. Predominando assim, um regime de autoritarismo não só burocrático, mas sim, intelectual também, pois, na medida em que o professor não pode participar de forma democrática na construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola dando suas contribuições metodológicas e de sua própria experiência profissional, o mesmo posteriormente, não poderá agir de forma autônoma e eficaz com relação à própria pratica construída em sala de aula, nisto, levando em consideração o gosto pela profissão.

Segundo o autor Paulo Freire (1974) este tipo de atitude gera "*opressões e oprimidos*" os quais vivem em conflitos internos prevalecendo o autoritarismo, isto é, a força do maior sobre o menor na relação do trabalho. E neste sentido, Perrenoud (2000) e Gandin e Gandin (1999) também assumem argumentações bastante críticas com relação ao Projeto Político Pedagógico de uma instituição, que segundo eles, pode ser uma imposição se for imposta de cima para baixo, quer dizer, da gestão para os professores, que podem não aderir e não se sentirem envolvidos em suas propostas. Pois, a participação coletiva garante propostas que sejam emergidas da própria discussão das problemáticas da instituição, sendo focalizadas como metas a serem atingidas e sendo, as mesmas trabalhadas ao longo de um processo construtivo, e não uma simples utopia imposta ou, apenas palavras transcritas que não levam a lugar nenhum.

Mas, de modo geral, a participação na construção do Projeto Político Pedagógico é um direito de toda a equipe escolar, sendo esta formada por professores, funcionários, pais e alunos e a gestão. Que, por isso, deve partir das problemáticas encontradas na comunidade local e por meio de investigações diagnosticadas descreverem quais os objetivos que serão trabalhados tanto para a resolução dessas certas problemáticas como também para a formação de sua própria identidade escolar. Nisto, a autora Veiga (2000), define:

> *“ Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessária à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula(...)”,*

Para a autora, a importância da construção consciente deste projeto vai além dos muros da escola, pois, reforça na escola a sua originalidade de espaço público e também norteia o trabalho do professor com os alunos. Isto é, norteia a proposta pedagógica, da qual, todos os autores aqui citados vêm referindo-se como ferramenta fundamental para a educação.

Contanto, os instrumentos e as ferramentas somente serão significativos para a aprendizagem dependendo das concepções de educação e de sociedade que carregarem. Isto é, segundo Gandin e Gandin (1999) as práticas sociais refletem na escola e vice-versa, então, as concepções de educação estão diretamente ligadas ao contexto social que não neutraliza a educação escolar, e que posteriormente, relacionam-se tanto as práticas cidadãs quanto as democráticas e políticas.

Neste sentido, é partindo destas reflexões sobre as práticas sociais que deve-se fazer as escolhas sobre as concepções de ensino que serão abordadas e explicitadas nos projetos escolares, de uma instituição de ensino. Para que as mesmas tenham sua relevância na vida dos alunos.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da ideia de trabalhar com projetos como recurso para atingir o êxito no envolvimento da equipe, acredita-se que hoje em dia, a maior parte das instituições de ensino utilizando-se dessa ferramenta para organizar e articular suas ações com os projetos, tanto com o projeto político pedagógico quanto com

o projeto de trabalho escolar, ambos integram uma equipe e possuem metas e planos de ação para concretizar-se.

Os autores nos ajudaram a entendem mais o que são os projetos.

Concluindo, atualmente, todas as escolas têm seu projeto político pedagógico, entretanto, nem todas trabalham de forma democrática, já os projetos escolares são grandes ferramentas nas mãos dos professores que podem trabalhar de forma criativa envolvendo seus alunos nos projetos de trabalho.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Temas transversais e a estratégia de projetos.* Moderna, 2003 – (Coleção cotidiano escolar).

FREIRE, Paulo. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa.* Editora Paz e Terra. 1996.

_____, Paulo. Educação e Mudança. 1983. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

_____Paulo. *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1974.

GANDIN, Danilo e **GANDIN**, Luiz Armando. Temas *para um projeto político-pedagógico.* Editora Vozes. 1999.

HERNANDEZ, Fernando e **MONTSERRAT**, Ventura. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.* 5. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a. trad. Jussara Haubert

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho.* Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 1ª edição.

RIOS, Terezinha Azerêdo. "*Significado e pressupostos do projeto pedagógico". In: Série Idéias.* São Paulo, FDE, 1982. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=007 (em: 24/4/2010)

SEVERINO, Antonio Joaquim. *METODOLOGIA DE TRABALHO CIENTIFICO – 22ª Edição Revista de acordo com a ABNT e Ampliada.* Editora Cortez. 2002.

SILVA, Edna Lucia da e **MENEZES**, Estera Muszkat. *"Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação.* 2.001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ESTUDANDO A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOCUMENTOS E CURRÍCULO, UMA BASE VERDADEIRA

SANTOS, Alexsandra Alves dos

Resumo

O texto aborda os termos currículo e educação bancária para explicar os tempos passados da educação brasileira, para assim podermos entender quais os caminhos que foram trilhados até chegarmos aos dias de hoje e quais os documentos e leis que foram estabelecidos para que a educação tivesse esse avanço que consideramos hoje ter. Portanto, entender a história nos dá a conscientização do seu valor enquanto um direito social adquirido.

Palavras-chave: história- documentação- currículo- educação bancária

Abstrat

The text addresses the terms curriculum and banking education to explain the past times of Brazilian education, so that we can understand which paths were taken until we reached the present day and which documents and laws were established for education to have this advance that we consider ourselves to have today. Therefore, understanding history makes us aware of its value as an acquired social right.

Keywords: history- documentation- curriculum- banking educativo

1. Introdução

Nesses estudos partiremos da historicidade da educação brasileira para explicar a atual necessidade de se estar atualizado (a) em relação ao campo profissional ao qual se atua - neste caso é a educação, tem refletido na busca constante pelo conhecimento e este é modificado e reformulado a todo instante, por isso, para uma interação profissional eficiente é preciso saber onde ir buscar tais conhecimentos que estão presentes não apenas dentro das salas de aulas, como por exemplo: os cursos, palestras, seminários, enfim; também estão presentes e disponíveis nos órgãos Legais e de ensino responsáveis pela educação brasileira. Pois, a partir da Constituição Nacional atualizada em 1988, que comportava uma Lei para a Educação a qual foi reformulada em 1996, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira de nº 9394/96, a qual até hoje está em vigor.

Embasados nesta Lei foi que novos decretos, emendas e inovações foram incrementando os princípios e objetivos que a educação brasileira deve abranger e garantir. Assim, foram criadas coletâneas de propostas e referenciais curriculares, e entre outros documentais para nortear a educação de forma panorâmica. Neste sentido, então, estes conhecimentos são disponibilizados de modo que todos tenham acesso a eles para que possam obter na busca pelo conhecimento a informação e orientação necessária à sua práxis docente.

2. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NACIONAL

A Educação brasileira está configurada em princípios abrangentes e gerais que englobam todo o território nacional para definições e diretrizes mais especificas adequando-se ao local e a instituição de ensino. Porém, ainda assim,

não é considerada como um sistema único de educação nacional, pois não possui um suporte para tanto adequado.

Sendo, que a primeira Lei que valida a Educação Nacional é chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, e atualmente a mais recente é de nº 9394/96. Partindo da própria Constituição Brasileira de 1988 sendo a maior diretriz para a educação escolar.

Todos seguem os princípios postos pela Lei de Educação e tentam seguir o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual defende que haja um trabalho colaborativo entre as esferas, e não só, mas que as instituições de uma mesma região possam dialogar entre si fortalecendo e criando um vínculo maior entre as comunidades de modo que possa ampliar o território cultural vivido. Enfim, nisto, o Plano é composto por diretrizes e metas com validade de dez anos seguidos. Sendo este acompanhado pelo (MEC) que é o Ministério da Educação e órgão responsável pela regulamentação, autorização e supervisão da Educação no país.

Após a sua validade o PNE é avaliado e revalidado pelo próprio MEC com prazo definido. Nisto, são traçados inúmeros objetivos que vão além até do âmbito escolar porque envolve a carreira profissional docente e a cultura social. No entanto, uma das maiores metas do PNE tem sido a erradicação do analfabetismo no Brasil, porém ainda não se concretizou esse desejo, pois o órgão responsável para a realização desse mapeamento, o (IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, todo ano colhe informações sobre o desenvolvimento populacional do país, nisto são analisados desde a renda per capita (PIB) até o nível de escolarização de cada indivíduo. Enfim, por meio dessas pesquisas o MEC é capaz de reformular suas metas e também avaliar o seu andamento.

Assim, com metas apoiadas nas Diretrizes Nacionais oficiais legais a educação se dá por rumos e objetivos estipulados a serem cumpridos num determinado prazo, e também sobre determinadas regras, que é o caso, por

exemplo: do (Eca) Estatuto da Criança e do Adolescente. Sendo este, rigorosamente cobrado dos profissionais da educação para assegurar não só seus direitos, mas também os compromissos que são mencionados como deveres tanto para o Estado como também para os pais ou responsáveis e os dirigentes de estabelecimento de ensino.

Pois, criada em 1990, a Lei de nº 8.069 garante a defesa dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Sendo, o capítulo IV, que diz respeito: ao direito à educação, à cultura, e ao lazer; em seus artigos 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 59, os quais descrevem detalhadamente, sobre essas questões que relacionam os direitos e os deveres, principalmente, sobre a questão da educação. Nisto, o compromisso de educar está muito mais além do que somente o preparo do conteúdo abordado em sala de aula, o qual é elaborado por especialistas que dedicam seu tempo em pesquisas para auxiliar a desenvolver um ensino de qualidade e dentro de todos esses requisitos legais voltados a educação.

Então, nesse sentido, por volta do ano de 1997, é lançado os Referenciais Curriculares e os Parâmetros Curriculares, os quais abordam o ensino de uma forma mais didática e esclarecedora propondo ações e conceitos que seguem um patrão de ensino que estimula no entendimento das metas e finalidades para com a educação do país, isto é, segundo o PNE.

Assim, os PCN's são parâmetros curriculares nacionais para a educação, os quais foram criados com o objetivo de nortear a educação em nível nacional, isto é, se estabelecer em forma de "espinha dorsal" da educação brasileira. Do mesmo modo também, os Referenciais Curriculares norteiam a educação, porém de forma mais especificada relacionada à educação infantil apenas.

Já os PCN's abordam os conhecimentos escolares seguindo uma distinta divisão entre as áreas do conhecimento, de forma disciplinar, mas, entretanto, sugere um trabalho interdisciplinar entre as mesmas, isto é, que as disciplinas se relacionem na ação de sua abordagem.

Nisto, foram criados em cadernos definidos por áreas disciplinares escolares de matemática, língua portuguesa, história, geografia, etc. Uma coletânea com o intuito de auxiliar na prática em sala de aula, e não só, mas também de servir de base para o currículo escolar. No entanto, de modo não obrigatório, quer dizer, esta coletânea auxiliará as instituições de ensino que optarem por trabalhar com o seu conteúdo, espontaneamente, e àquelas que não desejarem tal auxílio só a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9394/96 já é suficiente. Isto é, sem mencionar os direitos e deveres do ECA.

Enfim, toda instituição de ensino necessita de um currículo o qual serve de instrumento para a prática escolar, e este contempla desde especificidades mínimas como, por exemplo: a rotina escolar, que cabe ao funcionamento, as regras, organização do espaço, os horários, os conteúdos disciplinares, a metodologia de trabalho, o número de alunos por sala, etc; até questões relacionadas a formação docente e carreira profissional.

Assim, o currículo, que pode ser entendido como Projeto Político ou Proposta Pedagógica da escola, que comporta a necessidade da abordagem do conteúdo escolar que será desenvolvido na práxis docente, no decorrer do ano letivo. Contanto, cabe a instituição de ensino optar ou não pelo uso dos PCN's no seu currículo.

Mas, conceitualmente, o que seria o currículo e a proposta pedagógica?

I. O QUE É O CURRÍCULO:

Do Dicionário Priberam de Língua Portuguesa da web:
(<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=currículo> 20/1/2012)

(latim *curriculum, -i*)

s. m.
1. Acto. Ato de correr. = CARREIRA, CURSO
2. Desvio para encurtar caminho. = ATALHO

> 3. Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário.
> 4. Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa.

Partindo da definição do dicionário sobre o que é o currículo, a definição 3. “Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”, é a que define exatamente a resposta com precisão ao conceito aqui abordado.

Segundo o autor Silva (1999: 14) o currículo é aquilo o que o seu elaborador quer que ele seja:

> (...) para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Partindo da afirmação de Silva (1999), fica aparente a percepção de que as teorias de currículo são diversas. Mas, como será que elas surgiram?

Assim também, afirma Paulo Freire (1974), em Silva (1999: 58), que este mesmo tipo de conceito curricular técnico é um conceito de “educação bancária” - o qual revela o educador como o único responsável por obter o conhecimento que é apenas transmitido aos educandos sem questionamentos sobre sua verdade ou não.

Enfim, este conhecimento técnico também se dá como pronto e acabado sem questionamento.

E para tanto, ainda não se limita apenas ao currículo oficial, formal, mas inclui a forma como é transmitido este o conhecimento que reflete diretamente a

questão do currículo oculto, assim, atitudes embutidas no individuo as quais são transparecias nas tomadas de decisões e na própria postura revelam não só sua personalidade, mas sim sua forma de pensar, e nisto implica diretamente, com as teorias curriculares das quais o indivíduo acredita, isto é, defende como ideais no seu dia a dia.

Os autores explicam que estas teorias foram surgindo ao longo dos tempos, iniciando pelas Teorias Tradicionais que apareceram por volta de 1918, com os autores Bobbit e Taylor.

As idéias de currículo para esses autores definiam-se *em um processo administrativo e industrial*, pois para eles, a escola necessitava de uma organização que desse eficiência na produtividade, assim como nas fabricas onde as regras e normas de uma fábrica são voltadas para o trabalho eficiente e padronizado.

Já por volta da década de 60 as Teorias Críticas surgem, em meio a um período de revoluções e revoltas populares, com o surgimento de muitos movimentos que lutavam tanto contra a ditadura como por seus direitos, aparece em outros países o movimento chamado de “Reconceptualização”, e o movimento chamado de “a nova sociologia da educação”, aqui no Brasil, também muitos movimentos juntamente com a crítica surgem com as obras do autor Paulo Freire (1974), pois todos eles defendiam a total inversão das teorias tradicionais porque para eles: “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” Isto porque, eles acreditavam que as desigualdades existentes e as injustiças sociais permaneciam por causa das teorias tradicionais que as sustentavam, dando um tratamento diferenciado as classes sociais.

Perpetuando um sistema ideológico de opressões e oprimidos, assim como afirmava Paulo Freire (1974) na pedagogia do oprimido, que os opressores são aqueles que detêm o poder que fazem parte da classe da hegemonia do

país e os oprimidos são aqueles que são explorados e que fazem parte da classe desprivilegiada do país. Assim, segundo Paulo Freire (1974), um oprimido que supostamente, mesmo saindo de seu estado de oprimido só saberá agir como um opressor, pois as suas atitudes refletirão superioridade porque se espelhará no seu opressor para agir, e por isso, será esta a postura que perpetuará no poder.

Contudo, com a chegada das teorias críticas e pós-críticas de currículo abriu-se um leque maior de possibilidades de trabalhos escolares e com isso, as propostas curriculares desconstruíram a formalidade das disciplinas e indicaram a “interdisciplinaridade” como um meio de trabalho mais integrado e por isso, mais contextualizado e global.

Neste sentido, foi a partir destas propostas curriculares que a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação nº9394/96, se apoiou para defender um ensino de qualidade, nisto, outro ponto importante da Lei foi o de dar garantia a toda instituição de ensino para que possa elaborar sua proposta pedagógica podendo escolher não só as teorias curriculares as quais acreditam, mas sim, dentre os muitos outros aspectos que envolvem a construção da proposta escolar, o trabalho com a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento é reconhecido e proposto.

Assim, cabe a instituição de ensino escolher os recursos que melhor contemple a comunidade escolar nas suas ações norteadas como metas e objetivos para aquele o ano letivo.

Nisto, a proposta pedagógica da escola, ou melhor, o projeto político pedagógico, que tem o mesmo significado da proposta, este, deve contemplar por escrito, todos estes recursos, objetivos e metas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Brasileira passou por um longo processo de desenvolvimento para ser hoje o que é. O caminho trilhado representa as inúmeras mudanças que aconteceram neste cenário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi o marco para a nossa história. Pois, a Constituição Brasileira nos mostra os caminhos para uma educação de qualidade.

Com o PNL e com as Diretrizes podemos ver que os caminhos estão trilhados para uma meta única na qual os governos facilitarão esse aprendizado.

O currículo que é o caminho a ser seguido, no meio educacional nos importa para acessibilidade a ele e a nossa prática.

Entender como Bobotti e Taylor construíram a educação no passado um modelo que não unificou o ensino pois, era mecanizado e industrial, mas para tanto trouxe para nós a imersão nos novos conceitos educacionais.

Documentos como o Curriculo da Cidade, Diretrizes e Parametros são bases oficiais que o Brasil tem na atualidade.

Já a educação bancária não foi qualificada como a melhor educação porque autores como Paulo Freire se empenhavam em desvenda-la e descobriram a verdadeira face dela, onde escondia em seu alinhamento, a opressão, o autoritarismo e a falsa educação. Paulo Freire conseguiu ver que a educação bancária só oprimia e não expandia os conhecimentos.

Contudo, as novas tecnologias nos mostram que estamos evoluindo a cada passo e nisto, dar acessibilidade a educação é tornar um Brasil mais competente e progressivo.

O profissional da educação deve, contudo, estar à frente das tecnologias para fazer uso desta, do seu dia a dia. E estabelecer diálogo como toda a documentação que norteia os caminhos da Educação brasileira.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Temas transversais e a estratégia de projetos.* Moderna, 2003 – (Coleção cotidiano escolar).

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. nº 9394/96. Brasília, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Alves Et al. (Org.) *Práticas Interdisciplinares na escola.* 1996. Editora Cortez. 3ª edição. São Paulo.

FERNANDES, Francisco, **LUFT**, Celso Pedro, **GUIMARÃES**, F. Marques. *Dicionário Brasileiro Globo*. 43. Ed. São Paulo: Globo, 1996.

FREIRE, Paulo*. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à pratica educativa.* Editora Paz e Terra. 1996.

_____, Paulo. Educação e Mudança. 1983. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

_____Paulo. *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1974.

GANDIN, Danilo e **GANDIN**, Luiz Armando. Temas *para um projeto político-pedagógico.* Editora Vozes. 1999.

HERNANDEZ, Fernando e **MONTSERRAT**, Ventura*. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.* 5. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a. trad. Jussara Haubert

RIOS, Terezinha Azerêdo. "*Significado e pressupostos do projeto pedagógico". In: Série Idéias.* São Paulo, FDE, 1982. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=007 (em: 24/4/2010)

SEVERINO, Antonio Joaquim. *METODOLOGIA DE TRABALHO CIENTIFICO – 22ª Edição Revista de acordo com a ABNT e Ampliada.* Editora Cortez. 2002.

SILVA, Edna Lucia da e **MENEZES**, Estera Muszkat. *"Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação.* 2.001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Editora Autentica 1999.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AUTISMO NA EDUCAÇÃO OS DESAFIOS PARA ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO

ANDERSON REIS FELIX

Resumo

O tema do autismo na educação traz à tona desafios significativos relacionados à adaptação e ao acolhimento dessas crianças no ambiente escolar. A construção de um espaço inclusivo envolve a necessidade de formação contínua de educadores, a adaptação de práticas pedagógicas e a criação de ambientes que respeitem as singularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo busca refletir sobre as estratégias para superar barreiras estruturais e atitudinais, bem como os benefícios de uma abordagem educativa que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral dessas crianças. A análise aponta para a importância de políticas públicas inclusivas e do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais de apoio.

Palavras-chave: autismo, educação infantil, inclusão escolar, adaptação pedagógica

Abstract

The topic of autism in education highlights significant challenges related to the adaptation and inclusion of these children in the school environment. Building an inclusive space involves the ongoing training of educators, the adaptation of teaching practices, and the creation of environments that respect the unique characteristics of Autism Spectrum Disorder (ASD). This study seeks to reflect on strategies to overcome structural and attitudinal barriers, as well as the benefits of an educational approach that

values diversity and promotes the holistic development of these children. The analysis points to the importance of inclusive public policies and collaborative work between schools, families, and support professionals.

Keywords: autism, early childhood education, school inclusion, educational adaptation

1-INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa e ampla, que envolve alterações significativas no neurodesenvolvimento e afeta diversas áreas da vida de uma pessoa, incluindo comunicação, linguagem, interação social e comportamento. Trata-se de um espectro, o que significa que suas manifestações podem variar amplamente de um indivíduo para outro, desde casos com leves dificuldades sociais até situações mais severas, que demandam suporte contínuo.

Os primeiros sinais de autismo costumam aparecer nos primeiros meses de vida, mas, em muitos casos, o diagnóstico só é confirmado entre os dois e três anos de idade, quando as diferenças comportamentais e de desenvolvimento se tornam mais evidentes. A detecção precoce desempenha um papel fundamental, pois permite a introdução de intervenções que promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais, ampliando as chances de uma vida mais autônoma e com maior qualidade.

Entre as características mais frequentes das pessoas autistas estão a dificuldade ou ausência de contato interpessoal, atraso na fala, padrões de movimentos repetitivos e estereotipados, dificuldade para interpretar gestos e expressões faciais, desconforto em ambientes sociais, seletividade quanto a alimentos (considerando cheiro, sabor e textura) e dificuldades para participar de atividades em grupo. Essas características podem prejudicar significativamente o relacionamento da pessoa com o ambiente e com outras pessoas.

Para facilitar a compreensão das necessidades das pessoas autistas, o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) classifica o autismo em três níveis, com base no suporte necessário para a realização de atividades diárias. No nível 1, considerado leve, as pessoas podem enfrentar dificuldades em interações sociais e exibir comportamentos repetitivos, mas conseguem funcionar relativamente bem com pouco suporte. Apesar disso, podem apresentar dificuldades para fazer amigos e manter uma conversa fluida. No nível 2, classificado como moderado, os desafios se intensificam, exigindo um suporte mais consistente. As interações sociais são limitadas, as conversas geralmente são curtas e centradas em temas específicos, e mudanças na rotina podem gerar grande desconforto. No nível 3, considerado severo, as dificuldades em comunicação e habilidades sociais são muito acentuadas, com comportamentos repetitivos que interferem de forma significativa na rotina. Nesse nível, o suporte contínuo é indispensável para que a pessoa possa desenvolver atividades básicas do dia a dia.

Embora ainda não exista uma causa única e definitiva para o autismo, pesquisas sugerem que ele pode ser resultado de uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Cada pessoa com autismo é única, tanto em suas manifestações quanto nas possíveis origens do transtorno, o que reforça a importância de abordagens personalizadas no diagnóstico e no tratamento.

Uma forma de identificação das pessoas autistas é o uso de cordões específicos. O cordão com figuras de girassóis indica que a pessoa possui alguma deficiência oculta, como autismo, TDAH ou demência. Por outro lado, o cordão com imagens de quebra-cabeça remete exclusivamente ao autismo. Ambos os símbolos são importantes ferramentas de inclusão e cidadania, ajudando a promover empatia e respeito no convívio social.

O tratamento do autismo deve ser conduzido por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais especializados, como terapeutas ABA, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais conforme a necessidade individual. A introdução precoce dessas intervenções é essencial, pois possibilita melhorias significativas nas habilidades sociais, comunicação, comportamento e autocuidado, ampliando as chances de uma vida mais plena e com maior autonomia. Embora o autismo seja um transtorno crônico, o tratamento adequado pode proporcionar importantes avanços e melhorar significativamente a qualidade de vida da pessoa e de sua família.(UNIMED,2024)

> O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nem sempre ocorre de forma precoce e, muitas vezes, causa um impacto significativo, afetando a rotina diária, a adaptação de papéis familiares e trazendo repercussões nas esferas ocupacional, financeira e nos relacionamentos familiares.Por isso, é fundamental compreender que não existe uma fórmula única ou um manual a ser seguido. No momento do diagnóstico de uma criança com características atípicas, a família deve respeitar uma sequência de estágios: o impacto, a negação, o luto, o foco externo e o encerramento.
> (BRITES,2023)

> Esses estágios estão intimamente ligados a sentimentos complexos e conflituosos, que podem gerar falhas no processo. O diagnóstico, sem dúvida, é um momento desafiador e, por isso, é imprescindível buscar apoio especializado e adotar tratamentos personalizados, pois cada criança é única e necessita de uma orientação adequada. Algumas experiências comuns, mas desafiadoras, enfrentadas pelas famílias de pessoas com TEA podem ser:

1.1. Dificuldades de comunicação e interação social:

Uma característica fundamental do TEA é a dificuldade na comunicação e nas interações sociais. Para as pessoas com TEA, expressar emoções, construir relacionamentos e entender as nuances da comunicação podem ser desafios

diários. Isso pode gerar frustração e isolamento, tanto para a pessoa com TEA quanto para a família, que procura alternativas para se conectar e garantir uma boa qualidade de vida.

1.2. Sensibilidades sensoriais:

Muitas pessoas com TEA apresentam sensibilidades sensoriais aumentadas. Ruídos altos, luzes intensas, texturas ou cheiros fortes podem causar desconforto e sobrecarga sensorial. Adaptar o ambiente doméstico e encontrar estratégias para lidar com essas sensibilidades representa um desafio constante. Compreender e respeitar as necessidades individuais de cada pessoa com TEA é essencial para criar um ambiente seguro e acolhedor.

1.3. Manias e comportamentos repetitivos:

Comportamentos repetitivos, conhecidos como estereotipias, são comuns no TEA. Estes podem incluir movimentos corporais repetitivos, fixações em objetos específicos ou padrões de pensamento rígidos. Embora tais comportamentos proporcionem conforto e segurança à pessoa com TEA, eles podem ser desafiadores para a família, especialmente em ambientes sociais. A aceitação e compreensão desses comportamentos são fundamentais para promover uma convivência harmoniosa.

1.4. Acesso a serviços e suporte adequados:

Muitas famílias enfrentam dificuldades para acessar os serviços e suportes adequados. Desde o diagnóstico e a avaliação até as terapias especializadas, encontrar profissionais capacitados e recursos adequados pode ser um processo longo e complexo. A falta de acesso a esses serviços pode impactar negativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida da pessoa com TEA, além de aumentar o estresse familiar.

1.5. Estigma e falta de compreensão:

Apesar dos avanços na conscientização sobre o TEA, o estigma e a falta de compreensão ainda são uma realidade. Famílias de pessoas com TEA frequentemente enfrentam julgamentos, discriminação e exclusão social. O esforço para educar a sociedade e criar um ambiente inclusivo é contínuo, mas essencial para garantir que as pessoas com TEA sejam aceitas e valorizadas em todos os aspectos da vida.

Em resumo, viver com o TEA traz inúmeros desafios para todos os envolvidos. Contudo, com compreensão, apoio e educação, é possível criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todas as pessoas com TEA.

0.6.1. Direitos concedidos

A Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece que indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são reconhecidos como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais em todo o território nacional (PLANALTO, 2012).

Essa legislação assegura diversos direitos às pessoas com TEA, incluindo:

Saúde: Acesso a serviços de saúde, incluindo diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes (CAMARA, 2012).

0.6.2.

Educação: Direito à educação com atendimento especializado garantido pelo Estado (GENIALCARE, 2022).

0.6.3. Assistência Social: Acesso a serviços de assistência social, conforme as necessidades individuais (GENIALCARE, 2022).

No âmbito da saúde, os planos de saúde são obrigados a cobrir ou reembolsar despesas relacionadas ao tratamento do TEA, incluindo terapias comportamentais, ocupacionais, fonoaudiológicas, entre outras (GENIALCARE, 2022).

Além disso, é possível solicitar medicamentos gratuitos por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), desde que a receita médica contenha o nome genérico do medicamento (GENIALCARE, 2022).

Em casos de necessidade de tratamento, é permitido o saque do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) para cobrir despesas relacionadas ao tratamento do TEA.

É importante destacar que a discriminação contra pessoas com autismo é considerada crime, conforme a Lei Federal nº 12.764/2012 (PLANALTO, 2012).

Para informações detalhadas sobre os direitos das pessoas com TEA, é recomendável consultar fontes oficiais e especializadas.

2- O AUTISMO E O AMBIENTE EDUCACIONAL

Quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo. Diante disso, este artigo apresenta como problemática: qual é o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino? O professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma (Oliveira, 2012).

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3 apud Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que, nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber.

Portanto, o aluno com autismo ou TEA (transtorno do espectro autista), apresenta características variadas que comprometem, desde as suas relações com outras pessoas até a sua linguagem, necessitando, assim, de apoio no seu processo de ensino-aprendizagem. De tal modo, a oferta de escolarização para todos, na perspectiva de inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular, “aos poucos vem ocorrendo em nosso cenário educacional” (Carneiro, 2012, p. 13). Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades.

Como o autismo é um espectro, é importante destacar que não existe uma solução única para tornar a escola mais inclusiva. Cada aluno autista apresenta

características próprias que precisam ser compreendidas e acolhidas adequadamente. (FAZ EDUCAÇÃO,20__)

Com isso em mente, existem algumas praticas para apoiar alunos com TEA no ambiente escolar:

1. Adaptar o ambiente

A escola pode ser um local sobrecarregado de estímulos, causando estresse em alunos autistas. Criar espaços tranquilos e organizados, com rotinas previsíveis e materiais visuais, pode ajudar a reduzir a ansiedade. Oferecer um local calmo para pausas e regulação emocional pode ser crucial para o bem-estar do aluno durante o dia escolar.

2. Buscar apoio de profissionais

O aluno com autismo precisa de apoio de uma equipe multiprofissional. Não para buscar uma "cura", mas para promover melhor qualidade de vida, estimulando suas capacidades cognitivas e funcionais. Manter comunicação regular com esses profissionais é essencial para entender melhor o aluno, por meio de troca de informações, estratégias e acompanhamento de seu desenvolvimento.

3. Flexibilizar o currículo

Para alunos autistas, algumas adaptações curriculares serão necessárias. Um exemplo disso é a adequação da comunicação em sala de aula. A utilização de uma linguagem simples e direta facilita a compreensão dos alunos sobre o que se espera deles. Caso necessário, a escola pode recorrer ao uso de pranchas de comunicação ou aplicativos especializados. Recursos visuais e multissensoriais também auxiliam muito na interação e compreensão. Usar materiais como gráficos, esquemas e atividades práticas pode fazer toda a diferença no processo de ensino.

Além disso, técnicas de regulação emocional, como exercícios de relaxamento, respiração profunda e pausas sensoriais, também devem ser ensinadas para promover o equilíbrio emocional dos alunos.

4. Promover os interesses específicos

Os interesses específicos, ou hiperfocos, são comuns no espectro autista. Identificar esses interesses nos alunos o quanto antes é fundamental. A partir dessa identificação, é possível incorporar esses interesses nas atividades escolares, promovendo maior engajamento e participação nas tarefas.

5. Desenvolver habilidades sociais

A socialização é um dos maiores desafios para alunos autistas. Portanto, a escola precisa fazer um esforço extra para apoiar o desenvolvimento dessas habilidades. Criar momentos estruturados para interações sociais e ensinar competências de conversação e brincadeiras pode ajudar. Atividades como peças de teatro com regras simples podem ser uma excelente estratégia para incentivar as interações sociais.

6. Envolver as famílias

Manter uma comunicação aberta e colaborativa com as famílias dos alunos autistas é fundamental. Ao compartilhar informações e estratégias, a escola e os pais podem descobrir melhores maneiras de apoiar o desenvolvimento do aluno, promovendo um trabalho conjunto no processo educativo.

3 -CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar é um desafio que exige um esforço coletivo e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada estudante. O autismo, por ser um espectro, significa que não existe uma abordagem única ou padronizada para lidar com os alunos diagnosticados, o que exige que a escola se adapte às necessidades individuais de cada um. A criação de um ambiente acolhedor, organizado e com rotinas previsíveis é fundamental para reduzir o estresse e a ansiedade, promovendo um local seguro para o aprendizado. Nesse sentido, a adaptação do espaço escolar, com a implementação de cantinhos tranquilos e visuais que ajudem na regulação emocional, é uma prática que se mostra essencial para garantir a qualidade de vida do aluno autista.

Além disso, o apoio de uma equipe multiprofissional, composta por pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, é imprescindível. A comunicação entre a escola e esses profissionais deve ser constante, garantindo que o desenvolvimento do aluno seja monitorado de perto e que estratégias adequadas sejam aplicadas. A flexibilização curricular, com o uso de uma linguagem simples e direta, e a adoção de recursos visuais e multissensoriais, são práticas que contribuem para uma comunicação mais eficiente e uma maior compreensão das atividades propostas.

Outro ponto importante é a valorização dos interesses específicos dos alunos autistas, conhecidos como hiperfocos. Incorporar esses interesses nas atividades escolares pode aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor. A promoção do desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação e a interação com os colegas, também é uma estratégia que deve ser adotada pela escola. Por meio de atividades estruturadas e interações guiadas, é possível fortalecer essas competências, promovendo uma integração mais eficaz no ambiente escolar.

Por fim, a colaboração com as famílias dos alunos autistas é um aspecto crucial para o sucesso da inclusão. Manter um canal de comunicação aberto e transparente entre escola e família facilita a troca de informações e permite o acompanhamento conjunto do desenvolvimento do aluno. Dessa forma, a construção de um processo inclusivo bem-sucedido depende de um compromisso coletivo, no qual todos os envolvidos – escola, profissionais especializados e familiares – trabalham em conjunto para garantir que o aluno com Transtorno do Espectro Autista tenha acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

BRITES, Luciana. 5 desafios comuns do TEA: experiências de pessoas autistas e suas famílias. Instituto NeuroSaber, 26 maio 2023. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/5-desafios-comuns-do-tea-experiencias-de-pessoas-autistas-e-suas-familias/. Acesso em: 29 jan. 2025.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html. Acesso em: 29 jan. 2025.

FAZ EDUCAÇÃO. Autismo na escola: 6 práticas para apoiar a aprendizagem de alunos com TEA. Disponível em: https://fazeducacao.com.br/autismo-na-escola-6-praticas-para-apoiar-a-aprendizagem-de-alunos-com-tea/. Acesso em: 29 jan. 2025.

GENIALCARE. Autismo e plano de saúde. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/autismo-e-plano-de-saude/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 29 jan. 2025.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Educação Pública. 2012. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PLANALTO**.** Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIMED LONDRINA. Autismo: o que é e como identificar. 02 abr. 2024. Disponível em: https://www.unimedlondrina.com.br/noticias/tudo-saude/02/04/2024/autismo-o-que-e-e-como-identificar/. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DOS JOGOS EURISTICOS NA PEDAGOGIA

ANDERSON REIS FELIX

Resumo

Os jogos heurísticos são ferramentas pedagógicas fundamentais no desenvolvimento infantil, promovendo autonomia, criatividade e habilidades cognitivas. Ao envolver crianças, especialmente na primeira infância, na exploração de objetos não estruturados, esses jogos favorecem a interação ativa com o ambiente. A pedagogia que utiliza esses jogos valoriza a aprendizagem através da descoberta e da resolução de problemas, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. Além disso, esses jogos auxiliam no desenvolvimento motor, cognitivo e social, como o raciocínio lógico, percepção espacial e socialização entre colegas. A abordagem pedagógica baseada nos jogos heurísticos visa criar um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as mais autônomas e preparadas para os desafios da vida.

Palavras-chave: Jogos heurísticos, pedagogia, desenvolvimento infantil, aprendizagem ativa, educação infantil.

ABSTRACT

Euristic games are essential pedagogical tools in child development, fostering autonomy, creativity, and cognitive skills. By involving children, especially in early childhood, in the exploration of unstructured objects, these games encourage active interaction with the environment. The pedagogy

incorporating these games emphasizes learning through discovery and problem-solving, stimulating curiosity and critical thinking. Furthermore, these games contribute to motor, cognitive, and social development, such as logical reasoning, spatial awareness, and peer socialization. The pedagogical approach based on euristic games aims to create a safe and stimulating environment for the holistic development of children, making them more autonomous and prepared for life's challenges.

Keywords: Euristic games, pedagogy, child development, active learning, early childhood education.

1- INTRODUÇÃO

O brincar heurístico, que envolve o uso de objetos simples como pedras, tecidos e outros itens que as crianças consideram interessantes, tem se destacado como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil. O objetivo dessa abordagem é permitir que as crianças brinquem livremente por um determinado período de tempo, promovendo a exploração e a descoberta de novas experiências. A abordagem heurística foi introduzida em 1987 na Inglaterra, Itália, Escócia e Espanha, sendo implementada pela educadora inglesa Eleanor Goldschmidt e segundo ela, o brincar heurístico é uma metodologia, não uma regra rígida. Não existe uma única forma correta de aplicá-la, e as pessoas em diferentes centros vão desenvolver suas próprias ideias e escolher os materiais que consideram apropriados. Na verdade, um dos principais méritos dessa abordagem é que ela estimula a criatividade dos adultos, tornando o cuidado com as crianças uma tarefa muito mais envolvente.

Além de promover a exploração e o desenvolvimento físico, o brincar heurístico também favorece diversas habilidades cognitivas e sociais, dessa forma o brincar heurístico é extremamente benéfico, pois estimula o aumento da mobilidade e o desenvolvimento motor. É nesse período que as crianças começam a explorar objetos e espaços, compreendendo suas funções e formas de uso. A manipulação de objetos simples estimula a criatividade das crianças, ao mesmo tempo em que contribui para o aprimoramento da motricidade grossa e fina. O brincar também ativa as capacidades perceptivas das crianças, como a visão, audição, tato, olfato e paladar, permitindo que elas aprendam sobre o mundo ao seu redor de forma sensorial. Ao interagir com objetos e perceber como eles funcionam, as crianças começam a compreender conceitos como gravidade e equilíbrio, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático.

Além disso, o brincar heurístico ensina valores éticos importantes, como respeito, tolerância e colaboração. Através da interação com os colegas, as crianças aprendem a compartilhar, a colaborar e a respeitar os limites dos outros. O brincar também proporciona benefícios afetivos, pois permite que as crianças desfrutem do momento, valorizem suas descobertas e desenvolvam o desejo de aprender mais. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para enfrentar os desafios futuros com maior autonomia e criatividade.(DREAM KIDS,20__)

Essa prática é dividida em três formas: cesto dos tesouros, jogo heurístico e bandeja de experimentação. Em todas elas, o foco é a exploração, a concentração e o prazer da criança em brincar de maneira autêntica.

1.1 Cesto dos tesouros

O cesto de tesouros é uma proposta pedagógica que serve de inspiração em diversos contextos. Trata-se de uma brincadeira exploratória que desperta a curiosidade do bebê ao possibilitar a manipulação de materiais cuidadosamente selecionados por um adulto. Os materiais podem ser adquiridos, confeccionados ou retirados da natureza, e devem proporcionar estímulos sensoriais variados (tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal).Além de sustentar o bebê em suas explorações, o cesto de tesouros atende à necessidade de autonomia, uma vez que o adulto não pode estar

constantemente presente, e os brinquedos tradicionais nem sempre atraem tanto a atenção. A observação de bebês e crianças pequenas revela uma fascinação por objetos do cotidiano, que não são brinquedos comprados.

Para a montagem do cesto, é importante considerar a variedade e qualidade dos objetos selecionados, bem como a utilização de um cesto que facilite o alcance e a escolha. Devem ser utilizados materiais com diferentes texturas, formas, pesos, cheiros, sabores, sons, cores e brilhos. Os objetos podem ser naturais ou feitos de materiais como madeira, metal, couro, têxtil, borracha, pele, papel, entre outros. Deve-se garantir a segurança dos bebês, evitando peças que possam ser engolidas, cortantes ou não laváveis. O uso de plástico e brinquedos comerciais deve ser evitado.

A interação com o cesto de tesouros propicia ao bebê aprendizados tanto sobre os objetos quanto sobre si mesmo. Durante a exploração, é possível perceber a concentração e o entusiasmo do bebê, que comunica suas descobertas através do olhar, balbucios e expressões emocionais. O bebê explora de maneira autônoma, descobrindo, por exemplo, que um objeto faz som sem que seja necessário que alguém lhe ensine.

Durante esse processo de exploração, os olhos, mãos e boca, e posteriormente o corpo, trabalham em conjunto para descobrir as propriedades do objeto e suas possíveis funções. As ações realizadas incluem sugar, lançar, sacudir, bater, relacionar e selecionar objetos, além de perceber as diferenças entre eles, com base nas características sensoriais. Todo o corpo do bebê se envolve na exploração, inclusive os pés, que são utilizados para segurar e sentir os objetos, com os dedos dos pés frequentemente esticados, como se comunicassem algo.

O adulto, no contexto dessa atividade, tem um papel observador, sem intervir diretamente, permanecendo atento e relaxado. A variedade de objetos no cesto pode gerar diferentes sensações no bebê, e o adulto deve apoiar esse processo, ajudando o bebê a lidar com as emoções e as interações com outros bebês.Para que o cesto de tesouros continue sendo um lugar interessante e de descobertas, ele precisa ser

renovado periodicamente, com a inclusão de novos itens e a remoção de outros. Também é possível criar cestos temáticos, adaptados ao interesse das crianças.

Durante o uso do cesto, o adulto deve garantir que as crianças mais velhas não interfiram na exploração dos bebês e que os itens permaneçam no cesto ou ao redor. Caso as crianças maiores se interessem pelos objetos, é recomendável oferecer materiais adequados para elas. O brincar heurístico pode ser considerado como uma continuidade do cesto de tesouros. Nesse estágio, o ambiente é organizado com materiais que despertam o interesse das crianças, permitindo atividades com duração específica e utilização desses materiais para pesquisas e investigações.

A transição do cesto de tesouros para o brincar heurístico ocorre após o primeiro ano de vida, quando o bebê começa a se movimentar mais e se afasta um pouco do cesto, embora ainda permaneça próximo durante as explorações. Nessa fase, o uso de recipientes para colocar e tirar pode ser suficiente para manter o bebê concentrado, mas alguns bebês preferem explorar e caminhar para outros ambientes, levando o objeto consigo. Nessa fase, os bebês se interessam pela atividade dos outros, estabelecendo interações enquanto manipulam, escolhem e exploram os objetos do cesto. É comum que se comuniquem por meio de sorrisos, olhares, toques e balbucios, compartilhem objetos e até entrem em disputas, com os objetos funcionando como um meio para essa troca interativa.(CULTURA INFANTIL,20__)

1.2 Jogo Heurístico

O jogo heurístico é um tipo de brincadeira que proporciona à criança um espaço seguro e amplo para explorar objetos não estruturados.Nele, a criança escolhe livremente os objetos com os quais deseja interagir e descobre diferentes formas de utilizá-los.O ambiente destinado ao jogo heurístico deve ser livre de obstáculos e totalmente seguro, garantindo que a criança possa brincar com tranquilidade. Os objetos disponíveis devem ser variados em texturas, cores e tamanhos.

Essa brincadeira é ideal para crianças de 3 a 6 anos, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do raciocínio lógico. (CHANAN,2019)

Um exemplo de jogo heurístico é o "jogo de empilhamento e encaixe". Para essa atividade, pode-se disponibilizar uma variedade de objetos, como blocos de madeira, tampas de garrafas, anéis de diferentes tamanhos, peças de tecido, entre outros itens que permitem ser empilhados ou encaixados.

A criança tem a oportunidade de explorar as diversas formas de empilhar os objetos, descobrir quais peças se ajustam entre si e até mesmo construir estruturas. Esse tipo de brincadeira favorece o desenvolvimento das habilidades motoras finas, a percepção de equilíbrio e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que proporciona à criança a possibilidade de explorar o uso dos objetos de maneira autônoma e criativa.(NOVA GERAÇÃ0,2023)

1.3 Bandeja de experimentação

A bandeja de experimentação é uma prática de brincadeira heurística, que oferece à criança uma bandeja com materiais para exploração. Nessa atividade, a criança tem a oportunidade de testar as propriedades dos materiais e entender como funcionam.Os materiais devem ser variados e seguros, podendo incluir itens naturais como areia, terra, pedras e folhas, ou artificiais, como tintas, massa de modelar, cola e papéis. Essa modalidade é indicada para crianças entre 2 e 6 anos, estimulando a curiosidade, criatividade e raciocínio lógico.

Um exemplo é uma bandeja contendo areia, pedras pequenas, folhas secas e pequenas conchas. A criança pode explorar os diferentes texturas e formas dos materiais, descobrindo como eles podem ser combinados ou manipulados. Esse tipo de atividade permite que a criança explore suas habilidades sensoriais e desenvolva a curiosidade sobre o mundo natural ao seu redor. .(NOVA GERAÇÃ0,2023)

2-A PEDAGOGIA E O HEURÍSTICO

A educação infantil é crucial para o desenvolvimento das crianças, pois marca o início de sua aprendizagem fora do ambiente familiar. Ela visa promover o desenvolvimento integral da criança e contribui para: Estímulo ao desenvolvimento cognitivo, como linguagem e raciocínio; Desenvolvimento de habilidades motoras, criatividade e linguagem; Promoção da socialização e interação; Fortalecimento da personalidade e autonomia; Melhora do desempenho escolar futuro; Diagnóstico precoce de possíveis atrasos no desenvolvimento cognitivo ou físico.(KOELLE,2023)

Esses aspectos são essenciais para a formação de uma base sólida para a aprendizagem e dessa forma, os jogos heurísticos são ferramentas muito importantes, justamente por auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem ativa, autonomia e habilidades cognitivas como um todo.

2.1 O papel de o adulto no brincar heurístico

No brincar heurístico, o adulto tem um papel ativo e essencial, que vai além de apenas fornecer materiais e observar. O educador é responsável por organizar o ambiente, observar as interações entre as crianças, os materiais e o espaço, e garantir que a criança tenha tempo para explorar e construir seu próprio conhecimento.

A intervenção do adulto deve ser mínima, sem impor diretamente o que a criança deve fazer ou qual material usar. O mais importante é permitir que a criança tenha liberdade para tomar suas próprias decisões. Além disso, o educador deve selecionar e manter os materiais, preparar o ambiente, iniciar e finalizar as atividades, além de observar, documentar e compreender como as crianças estão explorando o mundo ao seu redor.

Em resumo, o educador atua como organizador, observador e facilitador, dando às crianças a autonomia para explorar, criar e descobrir.

2.2Materiais para o brincar heurístico

Algo comum de se ver é uma criança que, ao ganhar um brinquedo sofisticado, prefere brincar com caixas. Isso acontece porque, para as crianças, materiais simples podem ser transformados em inúmeras possibilidades por meio da imaginação.

Ao brincar com materiais heurísticos, as crianças são incentivadas a explorar diferentes texturas, formas, tamanhos e pesos, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção sensorial. Entre os materiais utilizados estão itens não estruturados, como areia, tecido e argila, objetos do cotidiano (como colheres, potes e pincéis), sucata (garrafas, caixas) e elementos naturais (folhas, gravetos, sementes).

Esses materiais não-prontos oferecem mais liberdade para a criança criar novas formas de brincar, estimulando sua criatividade. Assim, ela se torna mais protagonista de suas próprias escolhas, decidindo como será o jogo e interagindo com o material de maneira única.

Além disso, os brinquedos heurísticos incentivam a criança a pensar de forma inovadora, procurando diferentes formas de usar e combinar os objetos. Isso contribui para o desenvolvimento da imaginação, resolução de problemas e do pensamento crítico.

2.3 O que não é brincar heurístico?

Apesar de ser uma abordagem ainda pouco conhecida no Brasil, é importante esclarecer que o brincar heurístico não é simplesmente dar materiais para que a criança brinque como desejar. A prática envolve uma preparação cuidadosa do ambiente, dos materiais e uma visão pedagógica diferenciada do adulto, que influencia diretamente a experiência.

Essa abordagem destaca a importância de dar à criança tempo e espaço para explorar, criar e se expressar sem pressões ou imposições externas. Ela oferece oportunidades ricas para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

Valorizar o brincar livre como uma atividade essencial para o crescimento integral da criança é fundamental. Mesmo em tempos difíceis, devemos buscar maneiras de promover e incentivar essa espontaneidade, criando condições e espaços apropriados para que as crianças aproveitem ao máximo essa prática enriquecedora.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, e sua importância é amplificada quando integrada a práticas pedagógicas que favoreçam a exploração e a aprendizagem ativa, como os jogos heurísticos. Esses jogos, ao oferecer materiais não estruturados, permitem que as crianças explorem, criem e descubram novas formas de interagir com o mundo ao seu redor. Isso não só favorece o desenvolvimento

cognitivo e motor, mas também contribui para a autonomia e para a construção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para a formação de um indivíduo capaz de enfrentar os desafios da vida e da aprendizagem. Quando os jogos heurísticos são incorporados ao processo educativo, eles proporcionam uma maneira mais natural e eficaz de ensinar, respeitando o ritmo de cada criança e incentivando a curiosidade. Dessa forma, a educação infantil, associada a essas práticas de ensino, oferece uma base sólida e equilibrada para o futuro acadêmico e pessoal das crianças. O investimento em uma educação de qualidade, que inclua essas abordagens, é um passo importante para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para contribuir positivamente para a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

CHANAN, Marcela. Os bebês e o cesto dos tesouros. 8 abr. 2019. Disponível em: https://www.blogculturainfantil.com.br/post/os-bebês-e-o-cesto-dos-tesouros. Acesso em: 29 jan. 2025.

CULTURA INFANTIL. Os bebês e o cesto dos tesouros. Blog Cultura Infantil. Disponível em: https://www.blogculturainfantil.com.br/post/os-beb%C3%AAs-e-o-cesto-dos-tesouros. Acesso em: 29 jan. 2025.

DREAM KIDS. Jogo heurístico e o desenvolvimento infantil. Disponível em: <https://dreamkids.com.br/jogo-heuristico-e-o-desenvolvimento-infantil/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

KOELLE, Colégio. A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo. 15 jun. 2023. Disponível em: https://www.colegiokoelle.com.br/blog/a-importancia-da-educacao-infantil-para-o-desenvolvimento-do-individuo/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20oferece%20oportunidades,a%20faixa%20et%C3%A1ria%20dos%20pequenos. Acesso em: 29 jan. 2025.

NOVA GERAÇÃO. Brincadeira heurística: o que é, benefícios e como promover. 30 out. 2023. Disponível em: https://www.novageracaoitu.com.br/brincadeira-heuristica-o-que-e-beneficios-e-como-promover/. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PAPEL DA ESCOLA

ANDERSON REIS FELIX

Resumo

A leitura na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e a escola desempenha um papel crucial nesse processo. Durante os primeiros anos de vida, a introdução à leitura contribui para a construção de habilidades linguísticas, pensamento crítico, criatividade e o desenvolvimento da empatia. Este estudo analisa como a escola pode atuar como mediadora nesse processo, oferecendo acesso a materiais literários diversificados e promovendo práticas pedagógicas que incentivem o hábito da leitura desde cedo. Pesquisas demonstram que crianças expostas à leitura na infância têm maior facilidade em adquirir competências de linguagem e compreensão textual, o que impacta diretamente no desempenho escolar futuro. Além disso, o ambiente escolar deve ser um espaço acolhedor e estimulante, onde professores e mediadores incentivem o contato com diferentes gêneros literários e proporcionem atividades que valorizem a leitura como uma ferramenta de aprendizado e interação social. Assim, ao integrar a leitura de forma intencional ao currículo da Educação Infantil, as escolas podem desempenhar um papel transformador na formação dos pequenos leitores, garantindo uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: leitura na primeira infância, desenvolvimento infantil, papel da escola, incentivo à leitura.

Abstract

Reading in early childhood is essential for the cognitive, social, and emotional development of children, and schools play a key role in this process. In the early years, introducing reading fosters language skills, critical thinking, creativity, and empathy. This study examines how schools can act as mediators by providing access to diverse literary materials and promoting pedagogical practices that encourage early reading habits. Research shows that children exposed to reading in early childhood are better equipped to develop language and comprehension skills, directly impacting future academic performance. Additionally, schools should provide a welcoming and stimulating

environment where teachers and mediators encourage engagement with various literary genres and activities that highlight reading as a tool for learning and social interaction. By intentionally integrating reading into the early childhood education curriculum, schools can play a transformative role in shaping young readers and ensuring a solid foundation for their overall development.

Keywords: early childhood reading, child development, role of the school, reading promotion.

1-INTRODUÇÃO

A leitura na infância é uma prática de extrema importância, repleta de benefícios que podem transformar significativamente o desenvolvimento das crianças. Deve ser estimulada desde as primeiras semanas de gestação,ou seja,mesmo antes do nascimento ou que o processo de alfabetização comece. Os livros atuam como verdadeiras portas para o conhecimento, permitindo que as crianças entrem em contato com novas ideias, histórias e conceitos que expandem sua forma de enxergar o mundo. Quando inserida na rotina desde cedo, a leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a criatividade, a empatia, o raciocínio lógico, o respeito às diferenças, a imaginação, o domínio da linguagem e as capacidades cognitivas. Além disso, ela proporciona uma visão de mundo mais ampla e diversificada. Independentemente da fase da vida, a leitura oferece benefícios inquestionáveis. Para as crianças, ela desempenha um papel ainda mais crucial, pois é nesse período que a mente está em pleno desenvolvimento e mais aberta a novas descobertas. Entre os principais ganhos proporcionados pela leitura estão o enriquecimento do vocabulário, o aprimoramento das habilidades de escrita, a ampliação da compreensão sobre o mundo e sobre si mesmas, o fortalecimento do pensamento crítico e a construção de uma perspectiva mais sensível e humanizada diante das experiências humanas,ou seja,além de ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e criativo, a leitura também promove o crescimento emocional e social. Ela permite que as crianças se conectem com as experiências de diferentes

personagens, ampliando sua capacidade de empatia e compreensão. (LEITURINHA,20__)

Por meio da leitura, as crianças têm a oportunidade de explorar universos desconhecidos, vivenciar histórias repletas de fantasia e criar conexões com o imaginário. Essa prática estimula a criação de narrativas próprias, personagens inventados e brincadeiras que refletem as histórias lidas. É através dessas experiências que elas desenvolvem não apenas a capacidade de se expressar melhor, mas também um repertório cultural e intelectual mais rico, promovendo sua autonomia no pensar e no agir. Além disso, a leitura as desafia a compreender o contexto em que vivem, analisando as situações ao seu redor de maneira crítica e criativa. Isso as ajuda a interpretar a realidade e, muitas vezes, a propor transformações nela, de acordo com suas necessidades e sonhos.

(MUSEU DA IMAGINAÇÃO,20__)

Para que todos esses benefícios sejam plenamente alcançados, é indispensável que o hábito da leitura seja incentivado desde cedo. A participação ativa da família é um fator determinante nesse processo. O envolvimento de pais, mães ou responsáveis cria um ambiente seguro e estimulante, onde a criança se sente valorizada e motivada a explorar o universo literário. Essa interação familiar não apenas fortalece os laços afetivos, como também ajuda a construir uma relação positiva e prazerosa com os livros, que pode acompanhar a criança por toda a vida.

O primeiro contato das crianças com o universo da leitura ocorre frequentemente no ambiente escolar, onde elas são apresentadas a histórias, livros e atividades que estimulam o gosto pela leitura. Esse processo é essencial para o desenvolvimento intelectual e para a construção de uma visão de mundo mais ampla. Marina Moraes, coordenadora do curso de Pedagogia do UNINASSAU - Centro Universitário Maurício de Nassau Campina Grande,

ressalta a importância do papel da escola nesse estímulo inicial, que complementa as experiências vivenciadas em casa.

Segundo Marina, a leitura é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual das crianças. Na escola, por meio de atividades planejadas e da mediação de professores, as crianças têm acesso a uma grande variedade de livros e histórias que despertam a imaginação e a curiosidade. O ambiente escolar favorece a criação de um vínculo com os livros, promovendo a criatividade e incentivando as crianças a explorarem diferentes gêneros literários.

A pedagoga também destaca que o estímulo à leitura deve ir além da aprendizagem técnica da leitura e escrita. A escola tem um papel fundamental na escolha de obras que não apenas desenvolvam habilidades linguísticas, mas também promovam valores essenciais como empatia, respeito às diferenças, higiene, comportamento e educação. Essas temáticas podem ser abordadas em sala de aula de forma lúdica e reflexiva, ajudando as crianças a compreenderem melhor o mundo à sua volta e a se relacionarem de forma mais respeitosa e solidária com os outros.

Além disso, Marina aponta que o contato com a literatura é uma oportunidade de combater preconceitos e ampliar horizontes. Por meio da leitura, as crianças são incentivadas a compreender as diferenças e a desenvolver uma visão mais sensível e humanizada do mundo. A escola, ao proporcionar o acesso a uma diversidade de obras, ajuda os alunos a expandirem sua percepção e a construírem um pensamento mais crítico e consciente.

Entre os materiais recomendados para introduzir a leitura de forma mais acessível, os gibis são uma excelente opção. Marina destaca que, na escola, os gibis podem ser utilizados como um recurso pedagógico eficaz, pois combinam texto e imagem, facilitando a compreensão e tornando a leitura mais atrativa. Esse tipo de material é especialmente útil para alunos em fase inicial de alfabetização, ajudando a superar dificuldades de interpretação e estimulando o prazer pela leitura. Dessa forma, o ambiente escolar desempenha um papel decisivo na formação do hábito de ler, preparando as crianças para um desenvolvimento pleno e enriquecedor. Entretanto, a especialista ressalta que, apesar da escola ser o principal órgão incentivador do contato com a literatura, os pais devem agir também como intermediários, incentivando o contato dentro do ambiente familiar e atuando de forma conjunta com a escola.(UNINASSAU,2022)

Sendo Assim, a prática da leitura desde a primeira infância não é apenas uma forma de entretenimento, mas um caminho para a formação de indivíduos mais conscientes, sensíveis e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

2-A IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DO INVÍDUO

Até o século XII, não havia uma compreensão clara sobre a infância, tampouco algo direcionado exclusivamente para essa fase da vida. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sem que suas características específicas fossem reconhecidas. Essa percepção permaneceu até o século XVIII, período em que elas eram vistas como versões reduzidas de adultos, sem distinções relevantes. Durante a Idade Média, registros sobre os primeiros anos de vida eram escassos, especialmente entre camponeses e artesãos, e mesmo entre os nobres e devotos o interesse por essa etapa da vida era limitado. Colin Heywood, destaca em seu livro “A história da infância “ que naquele contexto, as crianças ocupavam um papel marginal em uma sociedade voltada para os

adultos. Esse período foi marcado pela ausência de estudos, técnicas ou cuidados voltados para a infância, tornando o atual interesse por essa fase um fenômeno relativamente recente. Entender essa trajetória histórica é fundamental para refletir sobre as condições atuais da infância.(HEYWOOD,2004)

Na Idade Média, a infância era percebida como uma etapa de inexperiência e dependência. As crianças desempenhavam funções similares às dos adultos, usavam as mesmas roupas e trabalhavam ao lado deles. Segundo Phillippe Ariès , a criança era, diferente de um adulto, mas apenas no aspecto de tamanho e na força, enquanto as outras características(como raciocínio cognitivo) permaneciam iguais. Após a amamentação, o tempo de convivência com a família era breve, e logo elas eram inseridas no ambiente adulto, aprendendo ofícios e responsabilidades. Essa visão reforçava a ideia de que a infância era apenas uma passagem rápida para a vida adulta. (ÁRIES,1981)

Já no Renascimento, particularmente no século XVII, começaram a surgir distinções mais claras entre crianças e adultos, principalmente por meio da escolarização. Antes, não havia diferenciação etária nos métodos e conteúdos de aprendizado. Nesse contexto, a igreja desempenhou um papel crucial ao associar as crianças à imagem de anjos, representando pureza e inocência. Essa nova perspectiva resultou em maior atenção às crianças e na obrigatoriedade da educação. A iconografia da época começou a representá-las como figuras angelicais, enfatizando sua fragilidade e singularidade . No final desse século, o conceito de infância começou a evoluir, com maior preocupação em relação à formação moral e educacional dos pequenos.

Foi no século XVIII que a concepção de infância se consolidou. As crianças passaram a ser reconhecidas como seres com particularidades e necessidades específicas. Mudanças significativas ocorreram, como a criação

de quartos próprios, alimentação adequada e maior valorização social. A infância deixou de ser vista como um período sem importância e passou a ser reconhecida como uma fase essencial da vida, que exigia orientação e cuidados específicos. Enquanto na Idade Média a infância era desvalorizada e limitada à preparação para a fase adulta, o Renascimento deu início a um processo de escolarização e maior atenção às particularidades infantis.

Atualmente, os direitos das crianças têm sido mais valorizados, embora ainda enfrentem desafios para sua plena implementação. A criação do Conselho da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representam marcos importantes no reconhecimento e valorização dessa fase. O ECA assegura às crianças direitos fundamentais, como acesso a uma educação de qualidade, cultura, meios de comunicação, brincadeiras, proteção contra o trabalho infantil, alimentação adequada, assistência médica gratuita, liberdade de expressão, convivência familiar ou institucional e proteção contra agressões e discriminação. Além disso, garante a todas as crianças o direito a um nome e a uma nacionalidade desde o nascimento. (BRASIL ESCOLA,20__)

A infância representa uma fase fundamental no desenvolvimento do ser humano, sendo o momento em que se formam as bases físicas, psicológicas e cognitivas. As experiências vividas, os estímulos recebidos e as situações experimentadas nesse período influenciam diretamente a vida adulta, moldando a forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

O psicólogo Bruno Jardini Mader, do Hospital Pequeno Príncipe, ressalta que é na infância que as crianças começam a aprender a se relacionar, tanto com outras pessoas quanto consigo mesmas. Por isso, é indispensável oferecer estímulos adequados às necessidades dessa etapa da vida. Ele explica que, por meio dessas vivências, a criança constrói sua identidade, desenvolve ideias,

pensamentos e vontades próprias, o que contribui para a formação de relações saudáveis no futuro, além de fortalecer sua autoestima e respeito pelos outros.

O desenvolvimento infantil é influenciado por fatores biológicos, relacionais e ambientais. A pandemia de coronavírus, por exemplo, alterou drasticamente o cotidiano de muitas crianças, interrompendo atividades e experiências essenciais para essa fase. De acordo com Mader, cada criança reage de maneira única a essas mudanças, o que torna necessária uma análise caso a caso. Ele reforça a importância de que pais e cuidadores ofereçam ambientes seguros que promovam lazer e interação social saudável, observando atentamente se o comportamento infantil está de acordo com a faixa etária. Dessa forma, caso sejam identificadas dificuldades ou comportamentos preocupantes, é fundamental buscar orientação com profissionais de saúde mental ou médicos especializados.(HOSPITAL PEQUENO PRINCIPE,2021)

A escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento físico, cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. Segundo o Unicef, crianças que frequentam a educação infantil têm o dobro de chances de desenvolver habilidades básicas de alfabetização e matemática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as atividades da Educação Infantil estimulam habilidades motoras, percepção sensorial, concentração e interação social, além de promoverem linguagem, senso ético e autoconfiança. Inauri Lima, diretora pedagógica da Escola Infantil Universo, reforça que o ambiente escolar oferece um espaço seguro e estimulante, com atividades físicas e educacionais que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. A escola também incentiva habilidades como resolver problemas, pensar criticamente, cooperar, compartilhar e se comunicar de forma eficaz. (DINO,2023)

Por meio de conteúdos variados e interação social, a educação infantil forma uma base sólida para o aprendizado futuro, contribuindo para a autoestima e a construção de habilidades sociais e culturais.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a leitura na primeira infância é um alicerce essencial para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais. Durante essa fase, marcada por uma intensa capacidade de absorção e aprendizado, cada estímulo contribui para a formação de habilidades que serão fundamentais ao longo da vida. Assim, o contato com os livros desde os primeiros anos não apenas amplia o vocabulário e fortalece a comunicação, mas também estimula a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, elementos cruciais para a construção de uma base sólida para o aprendizado.

Nesse contexto, a escola e o educador desempenham papéis estratégicos, funcionando como mediadores entre a criança e o universo literário. A escola oferece um ambiente organizado e propício para experiências significativas de leitura, com materiais diversificados e atividades planejadas que despertam o interesse pelo mundo das histórias e narrativas. Já o educador, com sua sensibilidade pedagógica, assume a função de guia, incentivando reflexões, construindo interpretações coletivas e tornando a leitura uma prática prazerosa e enriquecedora.

No entanto, para que o impacto da leitura na primeira infância seja ainda mais potente, é fundamental que a escola atue em parceria com as famílias. Os pais, ao incorporarem o hábito de ler com seus filhos, reforçam o vínculo afetivo e potencializam os estímulos recebidos na escola, criando um ambiente onde a

leitura passa a ser percebida não como uma obrigação, mas como uma fonte de prazer e aprendizado contínuo. A troca constante entre educadores e famílias permite alinhar estratégias e promover um desenvolvimento harmonioso da criança.

Além disso, valorizar a infância em si é imprescindível, pois essa é uma fase única, marcada pela curiosidade natural e pela formação de valores que acompanharão o indivíduo ao longo da vida. Respeitar esse período e proporcionar experiências ricas, como o contato com a leitura, é investir na formação de cidadãos mais críticos, criativos e empáticos.

Dessa forma, quando escola, educadores e pais atuam de maneira colaborativa, oferecem às crianças um universo de possibilidades através da leitura, fortalecendo sua capacidade de explorar, imaginar e aprender. Esse trabalho conjunto não apenas potencializa o desenvolvimento infantil, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais leitora, reflexiva e preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA

ÁRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL ESCOLA. O conceito de infância ao longo da história ocidental. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-conceito-de-infancia-ao-longo-da-historia-ocidental.htm>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DINO. Escola na primeira infância traz benefícios a longo prazo. O Globo, 2 maio 2023. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2023/05/escola-na-primeira-infancia-traz-beneficios-a-longo-prazo.ghtml>. Acesso em: 14 jan. 2025.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOSPITAL PEQUENO PRÍNCIPE. Viver a infância é essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Disponível em: <https://pequenoprincipe.org.br/noticia/viver-a-infancia-e-essencial-para-o-desenvolvimento-do-individuo/#:~:text=A%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20considerada%20uma,na%20vida%20adulta%20da%20pessoa>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MUSEU DA IMAGINAÇÃO. A importância da leitura na educação infantil. Disponível em: <https://www.museudaimaginacao.com.br/a-importancia-da-leitura-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

UNINASSAU. Especialista destaca importância de incentivar leitura na infância. Disponível em: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/especialista-destaca-importancia-de-incentivar-leitura-na-infancia#:~:text=Marina%20ressalta%20que%20a%20leitura,isso%2C%20naturalmente%2C%20%C3%A9%20realizado>. Acesso em: 14 jan. 2025.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO, AUTISMO NA ESCOLA

Cíntia Aparecida Raymundo

Resumo:

A inclusão do autista na escola, tema principal dessa pesquisa, foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, com objetivo de proporcionar o conhecimento do Transtorno Espectro Autista, como uma condição, onde o indivíduo tem habilidades a serem desenvolvidas, adquiridas e assim conviver em sociedade. A pesquisa apresenta as variações da síndrome em leve, moderado e severo, mostrando a importância do diagnostico adequado, dado por um profissional com habilidade para isso.

Palavras-chave: Autismo. Educação Inclusiva. Aprendizagem e Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Falar em inclusão para alguns ainda parece um tema desconhecido, porém ela existe e precisa ser abordada cada vez mais. Então propor estudos e diferentes leituras a respeito do TEA, pode dar as pessoas (pais, profissionais de educação, família e amigos) mais conhecimento sobre o assunto e a importância da inclusão na vida dessa criança, buscando por tratamentos contínuos e adequados a sua condição de vida.

A infância é o momento mais importante na vida do indivíduo, ele começa a construir sua personalidade, opiniões e saberes exatamente nessa fase, a ida a escola propõe diferentes conhecimentos, a socialização com pessoas e lugares diferentes é inevitável. Para uma criança autista é um pouco mais difícil a busca dessa socialização, no entanto ela tem toda condição de conviver, desde que haja condições apropriadas para ela, é umas das principais é o respeito a elas.

Hoje existem tratamentos diversos dado ao autista, o quanto antes o diagnóstico correto vier, mais fácil será a convivência dela, porem isso não minimiza a transcendência dela na escola, pois o convívio com crianças da mesma idade possibilita a ela e os demais a viver com as diferenças.

> Até 1989, dizia-se, estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade a cada dez mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino (ORRÚ, 2012, p.23).

INCLUSÃO, AUTISMO NA ESCOLA

Professor que tem em sua sala de aula, alunos com TEA, precisam ter suportes psicológicos e pedagógicos para que possam atender seu aluno em qualquer eventualidade. Por tal motivo é tão importante que o professor tenha apoio da família e da escola, o trabalho compartilhado traz benefícios principalmente ao aluno.

A busca por conhecimento pelo professor deve ser sucessiva. Na declaração de Salamanca (1994) fica evidente o quanto a formação do professor seria um norteador para o processo de inclusão.

> Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico

> suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer toda a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem. (DECLARAÇÃO DA SALAMANCA, 1994, p. 22)

Interação e social é feita com a participação de muitas pessoas, à medida que vai crescendo vai dando mais vazão e espaço a inclusão. Em muitos momentos os familiares de crianças especiais se sentem excluídos pela maioria, a escola vem também como um divisor para essa família.

> A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas. (ROPOLI, 2010, p.8)

É importante destacar as condições de sala de aula para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança com TEA. A quantidade de alunos por sala em algumas escolas, principalmente as públicas, ainda é um problema. Ambientes lotados com mais de 30 alunos podem prejudicar em muito o trabalho do professor e do aluno, não só o aluno autista os demais também, pois a perda de foco é mais comum.

Por tanto é de suma importância que esse aluno seja inserido em salas com menos alunos, sua condição tem efeitos mais positivos em lugares mais calmos, e salas com quantidade adequada terá uma grande diferença para seu desenvolvimento.

Um dos métodos mais utilizados hoje para o ensino de alunos com TEA, é o ABA (Analise Aplicada do Comportamento), tanto em escolas como em clínicas, tem sido utilizada por profissionais de diversas áreas ao tratar crianças autistas. Ela consiste em mudar o comportamento inadequado do aluno, tornando funcional e positivo.

> Isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada (SILVA et al, 2012, p. 104).

A criança com TEA, tem o direito por lei a permanência em sala comum, e atendimento especializada. Conhecida como lei do autismo n°.12.764/12, foi sancionada no ano de 2012, além do atendimento especializada a lei também proporciona ao professor um recurso a mais em suas aulas.

> Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade (CUNHA, 2014, p.55)

Passamos uma grande parte das nossas vidas na escola, nada mais justo que todas as crianças entendam e aprendam a importância da inclusão e das diferenças entre as pessoas. Toda equipe escolar deve trabalhar para que isso se torne notoriedade dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medida que vamos crescendo e nos desenvolvendo, vamos conhecendo as diferenças entre pessoas, lugares e modo de vida. Hoje em dia a internet nos traz o mundo na palma de nossas mãos, com resultados positivos e negativos, principalmente estre as crianças.

A inclusão faz parte de nossas vidas, do nosso cotidiano, toda criança seja ela com TEA ou não tem direito a educação de qualidade e ao convívio com os

outros, isso faz parte da nossa aprendizagem e desenvolvimento, o quão irá fazer diferença no futuro de muitos de nossos alunos.

Com tudo objetivar que o reconhecimento e respeito pela inclusão seja adquirido e aprendido humanamente, nos dá amplos conhecimentos, somos todos diferentes, ao entender, passamos a lidar com tudo de maneira mais leve inteligente.

REFERENCIA

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em 03 de março de 2022**.**

CUNHA, Eugênio**. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar**. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - **Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LEITURA E EDUCAÇÃO

Cíntia Aparecida Raymundo

RESUMO:

A leitura é um caminho que leva a criança a desenvolver suas emoções e imaginação de maneira prazerosa, significativa e divertida. A leitura pode e deve ser inserida na vida da criança desde a gestação, é importante e interessante que os pais leiam para seus filhos nesse momento tão especial. A medida que o tempo vai passando a criança vai absorvendo melhor o gosto pela leitura e passa a entender o quão é importante para sua vida. A educação, seja ela na creche ou na faculdade necessita ter em seu currículo a interação por meio da leitura. A escola tem um papel muito importante na aquisição da leitura pelo indivíduo. O Plano Pedagógico Anual deve propor atividades de leitura todos os dias, cabe a criatividade do professor decidir qual melhor maneira ele vai realizar essa atividade tão importante na vida de seu aluno.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Desenvolvimento. Criatividade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida são momentos que irão permanecer para sempre no consciente do ser humano. Uma criança que cresce em um ambiente saudável, tem mais facilidade para se adaptar as diferenças e conviver socialmente. A leitura causa impactos positivo na vida de cada uma delas.

"A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma" (CAGLIARI, 2001, p.148).

Em sala de aula, seja no berçário da creche ou no 2°ano do ensino fundamental, o professor deve criar um ambiente leitor, ter em seu plano a hora da leitura, e também deixar livros de fácil acesso a seus alunos, para que possam manusear como queiram, sem parecer obrigação, mas sim por total interesse infantil.

> A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. "A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. " (MEIRELES, 1984, p. 32)

LEITURA E EDUCAÇÃO

A educação tem o poder de transformar vidas, formar indivíduos leitores não é uma tarefa tão facial, diante dos recursos que encontramos em escolas, publicas principalmente, porem o uso de diferentes estratégias para chamar a atenção do aluno, pode ser algo combinado entre professores e gestores, todos estão envolvidos nesse processo de formar alunos leitores.

> A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para a difusão da leitura provem de um

> setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade. (ZILBERMAN, 1990, P.106).

Muitas crianças mesmo com alguns espelhos leitores, não se interessam muito pelo ato, portanto o incentivo precisa ser um pouco mais insistente, porém não pode virar uma insistência “chata”, de modo que a criança irá se sentir pressionada, precisa ser algo leve e prazeroso, para que ela se sinta segura e queira repetir a ação. Também é importante possibilitar diferentes tipos de leitura, existem milhares de autores infantis que falam de assuntos mais sérios de maneira leve, da forma entendedora para criança.

> Quando um professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos leitores e a compartilhar práticas sociais de leitura. Muitas vezes os professores pensam que as crianças só aprendem a ler se realizarem atividades que envolvam as letras. Com certeza, há momentos em que devemos propor atividades de leitura que permitam às crianças refletir sobre o sistema de escrita, mas só isso não é suficiente! Temos de promover a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana. (FONSECA, 2012, p.29)

Como resumido acima, a leitura é importante em todos os momentos de nossas vidas. O momento da alfabetização é algo muito importante na vida do aluno, que está descobrindo novas possibilidades, seu contato oral passar a ser mais complexo, ele pode se expressar por escrita e leitura.

A leitura abre portas, imagine você adulto quando lê algo, sua imaginação muda e se remete ao que está sendo lido, por tanto a leitura da asas a criatividade da criança que naturalmente é ampla e engenhosa.

> Quando contamos histórias, permitimos que as crianças observem especificidades da linguagem oral, que compreendam a postura do narrador de histórias – a ação dos narradores. Elas observam que, quando o professor narra oralmente, ele gesticula, muda de voz, faz expressões diferentes com o rosto, olha nos olhos, improvisa, muda parte da história (retira ou acrescenta algo, dependendo do dia, do público, de como ele mesmo está, do tempo que tem para contar), aproveita do que fica subentendido e implícito pela própria expressividade. Com a narrativa oral aguçamos a curiosidade da criança para que ela pegue o livro (do qual a história foi retirada) para reencontrá-la num momento individual e perceba as diferenças entre a oralidade e a escrita. Ao narrar oralmente, trabalhamos com a memória e com o coletivo. (FONSECA, 2012, p.148)

Com o passar do tempo os gostos e tipos de leitura vão se modificando, as histórias orais passam a ser menos interessantes depois que a criança percebe que ela pode ler sozinha, a partir disso a proficiência do professor pode crescer, pois ele necessita ter estratégias de leitura, com entonação e até mesmo fantasia, assim chamando atenção daquele aluno que ainda não apoderou totalmente da leitura.

O livro possui a capacidade de incentivar o pré-adolescente a se autoconhecer através do outro, ele pode conhecer mais outras culturas e respeitar diferentes situações, além de descobre-se como escritor.

O contato com livros possibilita acesso a todo tipo de conhecimento, toda e qualquer informação é possível encontrar em um livro por meio de estudos diversificados.

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, apende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a

natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, P.12).

CONCLUSÃO

A escola possui papel fundamental na formação de leitores, porém não é a única responsável, pais e responsáveis devem zelar por isso, presenteando seus filhos com diferentes acervos literários.

No Brasil ainda temos um caminho árduo, para tornar-se um país de leitores, o acesso para muitos é um tanto escasso, assim a curiosidade e gosto pela leitura vai ficando para trás conforme a criança vai crescendo. Por tanto é importante que os pais além de lê em casa com seus filhos, cobre das escolas como são feitas as aulas de leitura e como podem acompanhar seus filhos, pois muitos desses pais também não foram alunos leitores.

A leitura nos traz reflexões e novas ideias. São uma incrível e grande viagem pelo mundo por meio da nossa imaginação, esse mundo nunca será demais, tornar-se adultos práticos, criativos e responsáveis por meia da leitura na educação.

REFERENCIA

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Conta pra mim**; Guia de Literacia Familiar. – Brasilia: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-6581002-01-5.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério.** 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. –(Coleção InterAções).

MEIRELES, Cecília, (1984). **Problemas da literatura infantil**– 3ª ed.Rio de Janeiro: NovaFronteira.

ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (DSTs): EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS

RESUMO

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), também chamadas de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), representam um grave problema de saúde pública, com impactos diretos na qualidade de vida e na saúde dos indivíduos. A disseminação dessas doenças é favorecida pela falta de conhecimento, comportamentos de risco e resistência social ao tratamento adequado. A educação sobre DSTs, principalmente no Ensino Fundamental II, é fundamental para prevenir infecções e promover uma saúde sexual responsável e informada entre os adolescentes. Este artigo busca discutir as principais DSTs, suas formas de transmissão, sintomas, prevenção e tratamento, além de explorar metodologias pedagógicas eficazes para o ensino desses temas de forma acessível.

Palavras-chave: Doenças Sexualmente Transmissíveis, Ensino Fundamental II, Prevenção, Educação Sexual, Saúde Pública.

ABSTRACT

Sexually Transmitted Diseases (STDs), also known as Sexually Transmitted Infections (STIs), represent a serious public health issue, with direct impacts on individuals' quality of life and overall health. The spread of these diseases is often driven by a lack of knowledge, risky behaviors, and social resistance to appropriate treatment. Education about STDs, especially in lower secondary education (Ensino Fundamental II), is essential for preventing infections and promoting responsible and informed sexual health among adolescents. This article aims to discuss the main STDs, their modes of transmission, symptoms, prevention, and treatment, as well as explore effective pedagogical methodologies for teaching these topics in an accessible manner.

Keywords: Sexually Transmitted Diseases. Lower Secondary Education. Prevention. Sexual Education. Public Health.

1. INTRODUÇÃO

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) são um conjunto de infecções causadas por microrganismos (bactérias, vírus, fungos e parasitas) que podem ser transmitidos através do contato sexual, seja vaginal, anal ou oral, sem o uso de métodos de barreira, como o preservativo. Elas são uma preocupação crescente em termos de saúde pública, principalmente entre adolescentes, devido à alta vulnerabilidade dessa faixa etária a comportamentos de risco, como a iniciação sexual precoce e a falta de informações adequadas.

A adolescência, período de transição entre a infância e a vida adulta, é marcada por intensas mudanças físicas, emocionais e sociais, que impactam diretamente o comportamento sexual. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na orientação sobre saúde sexual e reprodutiva. A educação sobre DSTs no Ensino Fundamental II é essencial para preparar os jovens para lidar com questões de sexualidade, prevenindo a transmissão dessas doenças e, ao mesmo tempo, combatendo mitos e preconceitos relacionados a elas.

Este artigo tem como objetivo discutir as principais DSTs que afetam os adolescentes, seus efeitos no organismo, formas de prevenção e tratamento, e apresentar abordagens pedagógicas para ensinar o tema de forma clara e eficaz.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Que São Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)?

As DSTs são infecções causadas por vírus, bactérias, fungos ou parasitas, que podem ser transmitidas, em sua grande maioria, por meio de relações sexuais desprotegidas. Contudo, algumas dessas doenças também podem ser transmitidas de mãe para filho durante a gestação, o parto ou a amamentação, além de outras formas de contato não sexual, como o compartilhamento de seringas.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), as DSTs representam um grave problema de saúde pública, não apenas pela sua alta taxa de transmissão, mas também pelas complicações que podem gerar, como infertilidade, câncer e morte prematura, em casos mais avançados (OMS, 2022).

A prevenção, portanto, é a principal forma de combate a essas doenças, sendo o uso de preservativos (camisinha) uma das medidas mais eficazes. Além disso, a vacinação, especialmente contra o HPV e a hepatite B, também se configura como uma estratégia de prevenção fundamental para adolescentes.

2.2 Principais Doenças Sexualmente Transmissíveis

2.2.1 Sífilis

A sífilis é uma doença bacteriana causada pelo Treponema pallidum, que pode se manifestar em três estágios: primário, secundário e terciário. O primeiro estágio é caracterizado por feridas indolores (cancros) na região genital, anal ou oral. Se não tratada, a sífilis pode evoluir para o estágio secundário, com lesões na pele e nas mucosas. No estágio terciário, a doença pode afetar órgãos

internos, como o coração e o cérebro. O tratamento é simples e eficaz com antibióticos, geralmente a penicilina.

2.2.2 Gonorreia e Clamídia

Ambas as doenças são causadas por bactérias e afetam o trato genital. A gonorreia é provocada pela bactéria Neisseria gonorrhoeae e a clamídia pela bactéria Chlamydia trachomatis. Os sintomas mais comuns incluem secreção purulenta, dor ao urinar e dor abdominal. Embora possam ser tratadas com antibióticos, essas doenças podem resultar em complicações sérias, como infertilidade, se não forem tratadas adequadamente.

2.2.3 HPV (Papilomavírus Humano)

O HPV é um vírus responsável por verrugas genitais e, em alguns casos, pode levar ao câncer do colo do útero, pênis e ânus. Existem mais de 100 tipos de HPV, sendo que alguns deles são considerados de alto risco, pois podem causar câncer. A vacinação contra o HPV, oferecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS), é uma das formas mais eficazes de prevenção.

2.2.4 HIV/AIDS

O HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) ataca o sistema imunológico e pode levar à AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), condição em que o corpo se torna vulnerável a diversas infecções oportunistas. O HIV pode ser transmitido pelo sangue, sêmen, fluidos vaginais e leite materno. Embora não haja cura para a AIDS, o tratamento com antirretrovirais tem permitido que as pessoas soropositivas levem uma vida saudável e prolongada. A prevenção se dá principalmente pelo uso de preservativos e pela realização de exames periódicos.

2.2.5 Herpes Genital

Causada pelo vírus Herpes simplex (HSV), a herpes genital manifesta-se por lesões dolorosas na região genital. A infecção pode ser recorrente, com períodos

de aparecimento das lesões. Embora não haja cura para a herpes genital, o uso de medicamentos antivirais pode ajudar a controlar os sintomas e reduzir a transmissão.

2.2.6 Hepatites B e C

A hepatite B é uma infecção viral que afeta o fígado e pode ser transmitida pelo sangue, relações sexuais desprotegidas ou de mãe para filho. A hepatite C é similar, mas geralmente é transmitida por sangue contaminado, como o compartilhamento de seringas. Ambas as hepatites podem ser prevenidas por meio da vacinação (hepatite B) e do uso de preservativos.

3. METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE DSTs NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A abordagem de DSTs no Ensino Fundamental II exige uma metodologia que seja clara, acessível e respeite a maturidade dos alunos. O objetivo é promover a conscientização sobre a importância da prevenção e criar um ambiente de aprendizagem seguro e livre de preconceitos.

3.1 Estratégias Pedagógicas para o Ensino de DSTs

3.1.1 Aulas Interativas e Participativas

As aulas interativas estimulam a participação dos alunos, permitindo que eles expressem suas dúvidas e reflexões. É importante utilizar metodologias que proporcionem um aprendizado ativo, como debates, rodas de conversa e dramatizações.

3.1.2 Uso de Recursos Audiovisuais

O uso de filmes, documentários e animações facilita a compreensão dos conceitos e torna a aprendizagem mais atrativa. Esses recursos podem ilustrar, de forma visual, a gravidade das doenças e a importância da prevenção.

3.1.3 Jogos e Dinâmicas Educativas

A gamificação, ou o uso de jogos educativos, é uma forma eficaz de engajar os alunos. Criar dinâmicas que envolvam questões sobre prevenção, sinais e sintomas das DSTs, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e divertido.

3.1.4 Projetos de Pesquisa

Promover projetos de pesquisa sobre as DSTs permite que os alunos se aprofundem nos temas de maneira mais significativa, buscando fontes confiáveis, discutindo resultados e aplicando o conhecimento adquirido na prática.

3.2 Formação de Professores

É imprescindível que os educadores sejam devidamente preparados para abordar questões de sexualidade e DSTs em sala de aula. Programas de capacitação para professores devem incluir conteúdos sobre as doenças, estratégias pedagógicas e técnicas para lidar com eventuais resistências por parte de alunos ou pais.

Abaixo segue um roteiro de aula com atividades práticas, metodologia ativa e vinculação com a BNCC para trabalhar o tema DSTs no Ensino Fundamental II, ideal para turmas do 8º ou 9º ano:

Roteiro de Aula – Tema: Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)

Série sugerida: 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Área: Ciências

Competência Geral da BNCC:

- Competência 7: Argumentação
- Competência 8: Autoconhecimento e autocuidado

- Competência 10: Responsabilidade e cidadania

Habilidade da BNCC (Ciências):

(EF09CI09) Discutir a importância da prevenção às ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), reconhecendo formas de contágio, sintomas e tratamento, e promovendo o respeito às pessoas que vivem com essas condições.

Objetivos da Aula

- Compreender o que são DSTs (ou ISTs), como ocorrem, suas formas de prevenção e tratamento.

- Refletir sobre a importância do uso do preservativo e da testagem regular.

- Combater preconceitos relacionados às DSTs e estimular atitudes de respeito e empatia.

Metodologia e Etapas da Aula

1. Acolhida e sensibilização (10 min)

- Iniciar com uma pergunta provocativa no quadro:

“O que você sabe sobre DSTs?”

- Fazer uma roda rápida de conversa para levantar hipóteses e conhecimentos prévios.

2. Apresentação do conteúdo (15 min)

- Expor uma apresentação em slides com informações básicas: o que são DSTs, principais tipos (HIV, sífilis, gonorreia, HPV), formas de contágio, prevenção e tratamento.

3. Atividade prática – Estudo de casos (20 min)

- Dividir a turma em grupos e entregar situações-problema (ex.: um adolescente descobre que está com uma DST, um casal que não usa preservativo, alguém com medo de fazer o teste etc.).

- Cada grupo discute o caso e propõe soluções, depois apresenta à turma.

4. Dinâmica – “Mitos e Verdades” (20 min)

- Preparar cartazes com frases como “DSTs só passam pelo sexo” ou “Preservativo é 100% seguro”.

- Alunos devem dizer se é mito ou verdade e justificar com base no que aprenderam.

5. Encerramento e reflexão (10 min)

- Retomar a pergunta inicial do quadro e verificar o que mudou no entendimento da turma.

- Propor como tarefa opcional que os alunos conversem com familiares ou amigos sobre o tema e tragam dúvidas para a próxima aula.

Avaliação

- Participação nas atividades em grupo e nas discussões.

- Clareza e argumentação durante a apresentação dos casos.

- Respeito nas falas e atitudes durante o debate.

Recursos Didáticos

- Computador e projetor (para os slides)

- Cartazes e marcadores

- Casos impressos para trabalho em grupo
- Camisinhas masculinas e femininas (opcional, para demonstração com apoio da saúde local)

4. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SOBRE DSTs

Apesar de sua importância, o ensino sobre DSTs enfrenta vários desafios, incluindo a resistência de algumas comunidades.

Apesar da importância do tema, o ensino sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) ainda enfrenta diversos desafios no ambiente escolar. Um dos principais entraves é o tabu que envolve a sexualidade, tanto por parte de educadores quanto das famílias, o que dificulta a abordagem aberta e objetiva sobre o assunto. Muitas vezes, a sexualidade é tratada como um tema proibido, o que reforça a desinformação e impede o acesso dos estudantes a conhecimentos fundamentais para sua saúde e bem-estar.

Outro desafio significativo é a falta de formação adequada dos profissionais da educação para lidar com a temática de forma segura, acolhedora e baseada em evidências científicas. Sem preparo específico, muitos professores sentem-se inseguros para conduzir discussões ou responder às dúvidas dos alunos, o que pode comprometer a eficácia das ações educativas.

Além disso, há obstáculos relacionados às políticas públicas e à ausência de diretrizes claras e integradas para a inserção da educação sexual nos currículos escolares. Em algumas regiões, questões ideológicas e culturais dificultam a implementação de programas estruturados, gerando desigualdade no acesso à informação.

Também é preciso considerar a diversidade dos públicos escolares, especialmente no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que demanda abordagens diferenciadas, respeitando experiências de vida, faixa etária e contexto social.

Superar esses desafios requer um esforço conjunto entre escola, comunidade, famílias e gestores públicos, com o objetivo de construir espaços educativos que promovam o diálogo, o respeito e o desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação à sexualidade e à prevenção das DSTs.

4.1 Resistência e Tabus

Muitas vezes, o tema é tratado com desconforto e receio, principalmente por parte de algumas famílias, que não compreendem a importância da educação sexual na prevenção de doenças.

4.2 Falta de Material Didático Apropriado

A ausência de material didático específico e atualizado sobre DSTs é uma dificuldade enfrentada pelos educadores. O acesso a livros, vídeos e recursos pedagógicos de qualidade é fundamental para a realização de um trabalho eficaz.

4.3 Desinformação e Mitos

A propagação de mitos sobre as DSTs, como a ideia de que elas afetam apenas determinados grupos sociais, é um obstáculo significativo. A educação deve combater esses estigmas e promover uma compreensão baseada em fatos científicos.

5. POSSIBILIDADES E IMPACTOS DA EDUCAÇÃO SOBRE DSTs

A educação sobre DSTs pode gerar impactos positivos não só na prevenção de doenças, mas também na promoção de uma cultura de saúde sexual responsável.

5.1 Prevenção e Redução de DSTs

A conscientização sobre as formas de transmissão e prevenção das DSTs tem potencial para reduzir significativamente a taxa de novas infecções entre

adolescentes. O uso de preservativos e a vacinação são as principais medidas de prevenção.

5.2 Promoção da Autonomia e Respeito ao Corpo

A educação sexual permite que os jovens se sintam mais seguros em relação à sua saúde sexual e reprodutiva, além de promover a autoestima e o respeito ao próprio corpo.

A educação sobre DSTs no Ensino Fundamental II é essencial para a formação de adolescentes mais conscientes e preparados para lidar com questões de saúde sexual e reprodutiva. Superar os desafios, como tabus e falta de formação docente, é fundamental para garantir que todos os jovens tenham acesso à informação correta e eficaz.

Ao oferecer um ensino de qualidade sobre DSTs, as escolas podem desempenhar um papel crucial na redução das taxas de infecção e no desenvolvimento de uma sociedade mais saudável e respeitosa.

O HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) ataca o sistema imunológico e pode levar à AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), condição em que o corpo se torna vulnerável a diversas infecções oportunistas. O HIV pode ser transmitido pelo sangue, sêmen, fluidos vaginais e leite materno. Embora não haja cura para a AIDS, o tratamento com antirretrovirais tem permitido que as pessoas soropositivas levem uma vida saudável e prolongada. A prevenção se dá principalmente pelo uso de preservativos e pela realização de exames periódicos.

6.Herpes Genital

Causada pelo vírus Herpes simplex (HSV), a herpes genital manifesta-se por lesões dolorosas na região genital. A infecção pode ser recorrente, com períodos de aparecimento das lesões. Embora não haja cura para a herpes genital, o uso

de medicamentos antivirais pode ajudar a controlar os sintomas e reduzir a transmissão.

6.1Hepatites B e C

A hepatite B é uma infecção viral que afeta o fígado e pode ser transmitida pelo sangue, relações sexuais desprotegidas ou de mãe para filho. A hepatite C é similar, mas geralmente é transmitida por sangue contaminado, como o compartilhamento de seringas. Ambas as hepatites podem ser prevenidas por meio da vacinação (hepatite B) e do uso de preservativos.

6.2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE DSTs NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A abordagem de DSTs no Ensino Fundamental II exige uma metodologia que seja clara, acessível e respeite a maturidade dos alunos. O objetivo é promover a conscientização sobre a importância da prevenção e criar um ambiente de aprendizagem seguro e livre de preconceitos.

6.3Estratégias Pedagógicas

As aulas interativas estimulam a participação dos alunos, permitindo que eles expressem suas dúvidas e reflexões. É importante utilizar metodologias que proporcionem um aprendizado ativo, como debates, rodas de conversa e dramatizações.

6.4 Uso de Recursos Audiovisuais

O uso de filmes, documentários e animações facilita a compreensão dos conceitos e torna a aprendizagem mais atrativa. Esses recursos podem ilustrar, de forma visual, a gravidade das doenças e a importância da prevenção.

6.6 Jogos e Dinâmicas Educativas

A gamificação, ou o uso de jogos educativos, é uma forma eficaz de engajar os alunos. Criar dinâmicas que envolvam questões sobre prevenção, sinais e sintomas das DSTs, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e divertido.

6.7 Projetos de Pesquisa

Promover projetos de pesquisa sobre as DSTs permite que os alunos se aprofundem nos temas de maneira mais significativa, buscando fontes confiáveis, discutindo resultados e aplicando o conhecimento adquirido na prática. Formação de Professores

É imprescindível que os educadores sejam devidamente preparados para abordar questões de sexualidade e DSTs em sala de aula. Programas de capacitação para professores devem incluir conteúdos sobre as doenças, estratégias pedagógicas e técnicas para lidar com eventuais resistências por parte de alunos ou pais.

7. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SOBRE DSTs

Apesar de sua importância, o ensino sobre DSTs enfrenta vários desafios, incluindo a resistência de algumas comunidades e a falta de recursos adequados.

A conscientização sobre as formas de transmissão e prevenção das DSTs tem potencial para reduzir significativamente a taxa de novas infecções entre adolescentes. O uso de preservativos e a vacinação são as principais medidas de prevenção.

A prevenção e a redução das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), também conhecidas atualmente como Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), são fundamentais para a promoção da saúde pública. Essas doenças são transmitidas principalmente por meio do contato sexual sem o uso de preservativo, mas também podem ocorrer por transfusão de sangue

contaminado, compartilhamento de seringas e da mãe para o bebê durante a gestação, parto ou amamentação.

Principais formas de prevenção das DSTs:

1. Uso de preservativos:

O uso correto e consistente de preservativos masculinos ou femininos em todas as relações sexuais (orais, vaginais ou anais) é a maneira mais eficaz de prevenir a transmissão de DSTs.

2. Educação sexual:

A informação é uma das armas mais poderosas. Programas educativos em escolas, comunidades e unidades de saúde ajudam a conscientizar sobre os riscos, formas de transmissão, sintomas e formas de prevenção.

3. Testagem regular:

Realizar exames regularmente é importante, principalmente para pessoas sexualmente ativas. Algumas DSTs podem ser assintomáticas, por isso é fundamental fazer testes mesmo na ausência de sintomas.

4. Tratamento adequado:

Ao receber um diagnóstico, é essencial seguir o tratamento corretamente e informar os parceiros para que também sejam testados e, se necessário, tratados. Isso evita a reinfecção e a transmissão para outras pessoas.

5. Vacinação:

Existem vacinas eficazes contra algumas DSTs, como a Hepatite B e o HPV (Papilomavírus Humano). A vacinação deve ser incentivada, especialmente entre adolescentes e jovens.

6. Redução de parceiros sexuais:

Manter relações sexuais com um único parceiro que também seja testado regularmente reduz significativamente o risco de contágio.

7. Evitar o uso compartilhado de objetos perfurocortantes:

O compartilhamento de seringas, lâminas de barbear, agulhas ou qualquer objeto cortante pode ser uma via de transmissão, principalmente para o HIV e hepatites virais.

A prevenção é uma responsabilidade individual e coletiva. Promover o diálogo aberto, sem tabus, e garantir acesso a métodos preventivos e a serviços de saúde é essencial para combater o avanço das DSTs na sociedade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sobre DSTs no Ensino Fundamental II é essencial para a formação de adolescentes mais conscientes e preparados para lidar com questões de saúde sexual e reprodutiva. Superar os desafios, como tabus e falta de formação docente, é fundamental para garantir que todos os jovens tenham acesso à informação correta e eficaz.

Ao oferecer um ensino de qualidade sobre DSTs, as escolas podem desempenhar um papel crucial na redução das taxas de infecção e no desenvolvimento de uma sociedade mais saudável e respeitosa.

A abordagem sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), ou Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), no contexto educacional, especialmente no Ensino Fundamental II, revela-se uma estratégia essencial para a promoção da saúde e prevenção de infecções entre adolescentes. A disseminação dessas doenças está fortemente ligada à desinformação, à ausência de diálogo sobre sexualidade e à negligência quanto ao uso de métodos preventivos.

Dessa forma, a inserção da educação sexual no ambiente escolar deve ser conduzida com responsabilidade, clareza e respeito às diversas realidades dos estudantes, possibilitando a construção de conhecimentos que promovam o autocuidado, o respeito mútuo e a tomada de decisões conscientes. Além disso, é necessário que haja articulação entre escola, família e serviços de saúde, para garantir uma rede de apoio eficiente e acessível.

Conclui-se que, ao promover o conhecimento sobre as DSTs de maneira acessível e cientificamente embasada, é possível reduzir significativamente os índices de infecção, combater estigmas e contribuir para a formação de cidadãos mais informados, saudáveis e responsáveis.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Manual de Prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis. Ministério da Saúde, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis. Genebra, 2022.

UNESCO. International technical guidance on sexuality education. Paris: UNESCO, 2018.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A POLUIÇÃO DOS MARES E RIOS: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Clara Maria Almeida Santos

RESUMO

A poluição dos mares e rios é um dos principais desafios ambientais da atualidade, impactando diretamente a biodiversidade aquática, os ecossistemas e a qualidade de vida da população. No contexto educacional, o Ensino Fundamental II desempenha um papel essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes sobre os impactos das atividades humanas no meio ambiente. Este artigo discute a importância da Educação Ambiental no ensino da poluição hídrica, abordando metodologias interdisciplinares e práticas pedagógicas inovadoras que favorecem a construção do conhecimento de forma participativa e reflexiva. A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica e na análise de práticas educacionais eficazes no ensino da poluição dos mares e rios.

Palavras-chave: Poluição Hídrica, Educação Ambiental, Ensino Fundamental II, Sustentabilidade, Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The pollution of seas and rivers is one of the main environmental challenges of our time, directly impacting aquatic biodiversity, ecosystems, and the quality of life of the population. In the educational context, Lower Secondary Education (Ensino Fundamental II) plays an essential role in shaping critical and aware citizens regarding the impacts of human activities on the environment. This article discusses the importance of Environmental Education in teaching about water pollution, addressing interdisciplinary methodologies and innovative pedagogical practices that promote the construction of knowledge in a participatory and reflective way. The research is based on a literature review and the analysis of effective educational practices in teaching about sea and river pollution.

Keywords: Water Pollution, Environmental Education, Lower Secondary Education, Sustainability, Active Methodologies.

1. INTRODUÇÃO

Os oceanos e rios desempenham um papel fundamental na regulação do clima, no fornecimento de água doce e na manutenção da biodiversidade. No entanto, esses ecossistemas estão cada vez mais ameaçados pela poluição causada pelas atividades humanas. O despejo inadequado de resíduos, a contaminação por produtos químicos e a acumulação de plásticos nos mares e rios são fatores que comprometem a saúde ambiental e geram impactos socioeconômicos significativos.

Diante desse cenário, a escola se torna um espaço essencial para a conscientização e formação de cidadãos críticos e responsáveis. No Ensino Fundamental II, o estudo da poluição hídrica deve ser abordado de forma interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento do pensamento científico e incentivando ações práticas de preservação ambiental.

Este artigo tem como objetivo principal discutir a importância do ensino sobre a poluição dos mares e rios no Ensino Fundamental II, analisando metodologias e

práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem e estimulam o engajamento dos alunos. Os objetivos específicos são:

- Compreender as principais causas e consequências da poluição dos mares e rios;
- Analisar a importância do ensino dessa temática no Ensino Fundamental II;
- Explorar metodologias pedagógicas que possam tornar o aprendizado mais significativo;
- Apresentar sugestões de práticas educacionais para conscientização ambiental.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Poluição Hídrica: Conceitos e Impactos

A poluição hídrica é um fenômeno resultante da introdução de substâncias nocivas nos ambientes aquáticos, comprometendo sua qualidade e afetando diretamente os organismos vivos. Segundo Rebouças (2002), a poluição das águas pode ser classificada em diferentes categorias:

- Poluição orgânica: causada pelo lançamento de esgoto doméstico e resíduos de origem animal;
- Poluição química: proveniente de pesticidas, fertilizantes, metais pesados e produtos industriais;
- Poluição térmica: gerada pelo despejo de efluentes industriais que alteram a temperatura da água;
- Poluição plástica: provocada pelo descarte inadequado de plásticos, prejudicando a fauna marinha.

Os impactos da poluição hídrica são vastos, incluindo a perda de biodiversidade, o comprometimento da saúde humana e os prejuízos econômicos relacionados à pesca e ao turismo.

2.2 A Educação Ambiental no Ensino Fundamental II

A Educação Ambiental (EA) é um processo essencial para conscientizar as novas gerações sobre a necessidade de preservar os recursos naturais. A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que a EA deve ser trabalhada de forma contínua e integrada às disciplinas escolares.

No Ensino Fundamental II, a EA deve estimular o pensamento crítico e incentivar a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano dos alunos. De acordo com Jacobi (2003), a aprendizagem ambiental deve ser baseada na reflexão sobre os impactos das ações humanas e na busca de soluções para os problemas ambientais.

2.3 Metodologias Ativas para o Ensino da Poluição Hídrica

As metodologias ativas são estratégias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o um agente ativo na construção do conhecimento. Algumas das principais metodologias aplicáveis ao ensino da poluição hídrica incluem:

- Aprendizagem baseada em projetos (ABP): estimula os alunos a desenvolverem projetos relacionados à poluição dos rios e mares.
- Gamificação: utiliza jogos educativos para ensinar sobre os impactos ambientais de forma interativa.
- Aulas práticas e experimentos: possibilitam a análise da qualidade da água e a observação dos efeitos da poluição.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da poluição hídrica no Ensino Fundamental II. Foram utilizados artigos científicos, documentos governamentais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e relatos de experiências de professores.

A pesquisa visa identificar estratégias eficazes para a Educação Ambiental, analisando como o ensino pode ser aprimorado por meio de metodologias ativas e interdisciplinares.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE

4.1 O Papel do Professor na Educação Ambiental

Os professores são responsáveis por mediar o conhecimento e estimular a reflexão crítica dos alunos. No entanto, desafios como a falta de formação específica e a carência de materiais didáticos adequados dificultam a implementação da Educação Ambiental nas escolas.

Para superar essas barreiras, é essencial investir na capacitação docente e na disponibilização de recursos pedagógicos que tornem o ensino da poluição hídrica mais acessível e eficiente.

5. Projetos Interdisciplinares para o Ensino da Poluição Hídrica

A interdisciplinaridade é um fator-chave para o sucesso da Educação Ambiental. Projetos escolares que envolvem diferentes disciplinas permitem uma abordagem mais ampla e integrada do tema. Algumas sugestões incluem:

- Ciências e Geografia: estudo dos impactos da poluição nos ecossistemas aquáticos.
- Matemática: análise estatística da contaminação dos rios da região.

- Língua Portuguesa: produção de campanhas educativas sobre a poluição dos mares.

A realização de atividades práticas, como a coleta e análise de amostras de água, pode contribuir para a construção de um conhecimento mais sólido e significativo.

6. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS AO ENSINO DA POLUIÇÃO HÍDRICA

6.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia que tem ganhado destaque na educação, especialmente no Ensino Fundamental II, pois incentiva a investigação e a solução de problemas reais. No contexto da poluição hídrica, os alunos podem ser desafiados a desenvolver projetos que abordem as causas e consequências da poluição nos corpos d'água da região onde vivem. Esses projetos podem incluir a pesquisa de fontes locais de poluição, a realização de mutirões de limpeza de rios e praias ou a criação de campanhas educativas sobre a importância do descarte correto de resíduos.

A ABP promove uma aprendizagem ativa, onde os alunos não apenas absorvem informações, mas também aplicam seus conhecimentos de forma prática e significativa. Além disso, esse método favorece a cooperação entre os alunos e o trabalho em equipe, desenvolvendo habilidades como comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico.

Exemplo de Projeto:

Tema: "A poluição do rio X e suas consequências para a saúde da população".

Objetivo: Levantar dados sobre os principais poluentes do rio X e as implicações para a saúde pública local.

Atividades:

1. Levantamento dos tipos de poluentes presentes no rio.

2. Entrevistas com moradores e pescadores locais sobre os impactos da poluição em suas atividades.

3. Análise de dados sobre doenças de veiculação hídrica na região.

4. Criação de uma campanha educativa sobre o impacto da poluição e formas de prevenção.

5. Apresentação dos resultados para a comunidade local e autoridades públicas.

6.2 Gamificação no Ensino de Poluição Hídrica

A gamificação é uma abordagem pedagógica que utiliza elementos de jogos para engajar os alunos no processo de aprendizagem. No contexto da poluição dos mares e rios, a gamificação pode ser uma forma eficaz de tornar o conteúdo mais dinâmico e interessante, além de incentivar a participação ativa dos estudantes.

Por exemplo, jogos de tabuleiro ou simuladores virtuais podem ser criados para ensinar os alunos sobre as consequências da poluição e as estratégias de preservação ambiental. Além disso, os alunos podem participar de competições em que são desafiados a resolver problemas ambientais relacionados à poluição hídrica, como a limpeza de um corpo d'água fictício ou o desenvolvimento de soluções para minimizar o impacto da poluição na saúde pública.

Exemplo de Atividade de Gamificação:

Jogo: "A Jornada do Rio Limpo"

Objetivo: Ensinar os alunos sobre as causas da poluição e as consequências para a saúde pública.

Mecânica do Jogo: Os alunos representam diferentes personagens (pescadores, agricultores, moradores ribeirinhos, etc.) e devem tomar decisões para evitar ou

minimizar a poluição nos rios. Cada decisão tem consequências positivas ou negativas, e o objetivo final é preservar a qualidade da água e a saúde da população.

A gamificação contribui para o desenvolvimento de competências como resolução de problemas, trabalho em equipe e tomada de decisão, enquanto mantém os alunos motivados e envolvidos.

6.3 Utilização de Tecnologias Digitais

O uso de tecnologias digitais no ensino da poluição hídrica pode ampliar a capacidade de compreensão dos alunos sobre o impacto da poluição. Ferramentas como aplicativos e simuladores virtuais permitem que os alunos explorem cenários ambientais de forma interativa e visualizem os efeitos da poluição em tempo real.

Por exemplo, simuladores que demonstram a dispersão de poluentes em corpos d'água pode ser utilizados para que os alunos compreendam a dinâmica da contaminação e as dificuldades em combater a poluição em grande escala. Além disso, as tecnologias digitais podem ser utilizadas para realizar pesquisas de campo, como a coleta de dados sobre a qualidade da água de rios locais, utilizando ferramentas de geolocalização e aplicativos de monitoramento ambiental.

7. OS EFEITOS DA POLUIÇÃO HÍDRICA NA SAÚDE DA POPULAÇÃO

7.1 Doenças de Veiculação Hídrica

As doenças transmitidas pela água são uma das principais consequências da poluição dos mares e rios. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), milhões de pessoas em todo o mundo adoecem a cada ano devido ao consumo de água contaminada. Essas doenças afetam especialmente as populações mais vulneráveis, como crianças e pessoas em áreas sem acesso a saneamento básico adequado.

As doenças mais comuns causadas pela poluição hídrica incluem:

- Cólera: Causada pela ingestão de água contaminada com a bactéria Vibrio cholerae, a cólera pode levar à desidratação grave e morte se não tratada.

- Hepatite A: O vírus da hepatite A é transmitido por água contaminada com fezes humanas. Os sintomas incluem febre, cansaço, dor abdominal e icterícia.

- Disenteria: A infecção por Shigella ou outros microrganismos patogênicos causa diarreia intensa, que pode ser fatal em casos graves.

- Esquistossomose: A infecção por parasitas do gênero Schistosoma ocorre quando pessoas entram em contato com água contaminada com os ovos dos parasitas. Pode levar a sérios problemas de saúde, como danos no fígado, baço e intestinos.

7.2 A Poluição Hídrica e a Bioacumulação de Substâncias Tóxicas

A poluição dos mares e rios também resulta na bioacumulação de substâncias tóxicas nos organismos aquáticos. A ingestão de peixes e frutos do mar contaminados pode levar à intoxicação humana.

Entre as substâncias mais preocupantes estão os metais pesados, como o mercúrio, que é comumente liberado pela mineração e pelas atividades industriais. Quando os peixes e outros organismos aquáticos ingerem metais pesados presentes na água, essas substâncias se acumulam em seus corpos e podem ser transmitidas para os seres humanos quando esses alimentos são consumidos. A exposição contínua a metais pesados pode causar sérios problemas de saúde, como danos ao sistema nervoso central, problemas de desenvolvimento em crianças e aumento do risco de câncer.

Além dos metais pesados, os produtos químicos agrícolas, como fertilizantes e pesticidas, também são uma preocupação. O uso excessivo desses produtos na

agricultura pode resultar na contaminação dos corpos d'água e na bioacumulação de substâncias tóxicas nos organismos aquáticos, afetando a cadeia alimentar e, por fim, a saúde humana.

7.3 A Resistência Bacteriana e Seus Impactos

Outro efeito da poluição hídrica na saúde pública é o aumento da resistência bacteriana. O uso inadequado de antibióticos em águas contaminadas, provenientes de atividades industriais e de esgoto, favorece o desenvolvimento de superbactérias, que são resistentes a tratamentos convencionais. Esse fenômeno pode tornar as infecções mais difíceis de tratar, resultando em um aumento da mortalidade e da morbidade em populações expostas a águas contaminadas.

8. SITUAÇÃO ATUAL DA POLUIÇÃO DOS RIOS E MARES E SUAS AÇÕES DE COMBATE

8.1 A Situação da Poluição nos Rios e Mares: Uma Realidade Global

A poluição dos rios e mares é uma realidade crescente em todo o mundo, refletindo a ação humana de forma direta e preocupante. Dados de organizações internacionais, como a ONU e a WWF, apontam que os níveis de poluição hídrica são alarmantes, impactando ecossistemas e a saúde das populações. A poluição dos corpos d'água ocorre principalmente devido ao descarte inadequado de resíduos, produtos químicos e a degradação de habitats naturais.

De acordo com a ONU, mais de 80% das águas residuais globais são lançadas diretamente em rios e mares sem tratamento adequado. Isso inclui águas residuais industriais, agrícolas e domésticas, repletas de substâncias tóxicas, como metais pesados, plásticos e pesticidas. Em várias partes do mundo, especialmente nos países em desenvolvimento, a falta de infraestrutura de

saneamento básico contribui para o agravamento da poluição, prejudicando a qualidade da água e colocando em risco a saúde da população.

A poluição do mar também tem se intensificado com o aumento do descarte de plásticos. Estima-se que cerca de 8 milhões de toneladas de plástico são lançadas nos oceanos todos os anos, prejudicando a vida marinha e afetando o ciclo ecológico marinho. Muitos animais marinhos, como tartarugas, peixes e aves, ingerem plásticos que acabam sendo confundidos com alimentos. Além disso, os microplásticos têm sido encontrados em peixes e frutos do mar, gerando preocupações sobre os impactos na cadeia alimentar humana.

A situação nos rios também é grave, com muitos deles recebendo grandes quantidades de esgoto e resíduos industriais, o que compromete a qualidade da água e afeta a biodiversidade aquática. O Rio Tietê, no Brasil, por exemplo, é um dos mais poluídos do mundo, recebendo enormes quantidades de resíduos industriais e domésticos, o que resulta em um grave declínio da vida aquática e na incapacidade de abastecer com segurança as comunidades locais.

8.2 Ações Necessárias para Combater a Poluição dos Rios e Mares

A poluição dos rios e mares é um desafio complexo, que exige ações urgentes e coordenadas entre governos, sociedade civil e setores empresariais. A implementação de políticas públicas eficazes, a conscientização da população e a inovação tecnológica são elementos chave para mitigar os danos ambientais e promover a restauração desses ecossistemas essenciais.

8.2.1 Ações Governamentais e Regulações Ambientais

Uma das primeiras ações necessárias para combater a poluição dos rios e mares é a implementação e o fortalecimento de legislações ambientais. Muitos países já têm políticas para combater a poluição hídrica, mas a aplicação dessas leis muitas vezes é ineficaz. A criação de políticas rigorosas de controle do despejo de resíduos industriais e domésticos, assim como o incentivo ao tratamento adequado de esgoto, são fundamentais. A Lei de Crimes Ambientais no Brasil,

por exemplo, estabelece penalidades severas para empresas que despejam resíduos poluentes nos rios e mares.

Além disso, a taxação e o incentivo financeiro a tecnologias e práticas sustentáveis, como o tratamento de águas residuais e o uso de alternativas não poluentes na indústria, são formas eficazes de incentivar a mudança no comportamento das empresas. A promoção de práticas como a economia circular, onde os resíduos são reutilizados e reciclados, também deve ser incentivada através de incentivos fiscais e subsídios.

8.2.2 Melhoria da Infraestrutura de Saneamento Básico

Outro ponto crucial para combater a poluição dos rios e mares é a melhoria da infraestrutura de saneamento básico. Muitos rios e mares são poluídos devido ao despejo de esgoto doméstico não tratado. Segundo a OMS, cerca de 2,2 bilhões de pessoas em todo o mundo ainda não têm acesso a água potável segura, e aproximadamente 4,2 bilhões não têm acesso a saneamento adequado.

Investir na construção de estações de tratamento de água e esgoto e na instalação de sistemas de coleta e tratamento adequados em áreas urbanas e rurais é essencial para reduzir a quantidade de esgoto despejada diretamente nos rios e mares. Além disso, o incentivo a tecnologias sustentáveis, como a reciclagem de águas residuais para uso na agricultura ou na indústria, pode contribuir significativamente para reduzir a poluição hídrica.

8.2.3 Combate ao Descarte de Plásticos e Resíduos Sólidos

A poluição plástica nos mares e rios é uma das questões mais urgentes e visíveis. Como a maior parte do plástico descartado é de uso único e não biodegradável, ele se acumula nos corpos d’água, criando ilhas de lixo que afetam a vida marinha e a saúde humana. As ações para combater a poluição plástica devem incluir a redução do uso de plásticos descartáveis, o incentivo à reciclagem e o desenvolvimento de materiais alternativos biodegradáveis.

Além disso, os programas de conscientização sobre os impactos do plástico e a promoção de políticas de proibição ou restrição de plásticos de uso único, como sacolas plásticas e utensílios descartáveis, podem ajudar a reduzir significativamente a quantidade de plásticos nos oceanos e rios. Vários países têm adotado legislações nesse sentido, e o Brasil, por exemplo, já implementa leis para banir o uso de plásticos em algumas cidades e estados.

8.2.4 Educação Ambiental e Conscientização da População

A educação ambiental desempenha um papel fundamental na mudança de comportamentos que contribuem para a poluição dos rios e mares. É necessário promover campanhas de conscientização sobre o impacto do descarte inadequado de resíduos, a importância da redução do uso de plásticos, e a necessidade de preservar os ecossistemas aquáticos. Essas campanhas podem ser realizadas tanto em escolas quanto em comunidades locais, com o envolvimento de jovens, adultos e famílias.

Uma ação educativa que tem sido bem-sucedida em algumas regiões é a promoção de mutirões de limpeza de rios e praias, envolvendo a comunidade local, escolas, ONGs e outras organizações sociais. Essas ações práticas ajudam a conscientizar os participantes sobre a gravidade da poluição e a necessidade de preservação do meio ambiente. Além disso, essas iniciativas podem ser complementadas por programas de monitoramento ambiental, onde a população pode participar ativamente da coleta de dados sobre a qualidade da água em sua região.

8.2.5 Inovações Tecnológicas para Monitoramento e Remediação

A inovação tecnológica tem se mostrado um aliado importante na luta contra a poluição dos mares e rios. O uso de sensores e drones para monitoramento da qualidade da água tem se tornado mais comum. Essas tecnologias permitem que se faça a medição de parâmetros como níveis de oxigênio dissolvido, presença de metais pesados e plásticos, e outros poluentes em tempo real.

Além disso, tecnologias de remediação, como sistemas de filtragem e projetos de biorremediação, que utilizam organismos vivos para remover poluentes da água, têm sido desenvolvidas. O uso de microalgas e bactérias biodegradáveis para a limpeza de águas poluídas está ganhando popularidade devido à sua eficiência e baixo custo.

8.3 O Papel das Comunidades e Organizações Sociais

As comunidades locais têm um papel vital na luta contra a poluição dos rios e mares. O envolvimento comunitário pode ser promovido através de organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais que atuam em nível local para combater a poluição e promover a conservação ambiental. Essas organizações frequentemente atuam na coleta de resíduos, na educação ambiental e na advocacia pela implementação de políticas públicas de proteção aos recursos hídricos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poluição dos mares e rios representa uma ameaça significativa para a saúde da população, especialmente em regiões com escasso acesso a água potável e saneamento básico. Além de causar doenças infecciosas, a poluição hídrica pode gerar problemas mais complexos, como a bioacumulação de substâncias tóxicas e o aumento da resistência bacteriana, com efeitos a longo prazo sobre a saúde pública.

A Educação Ambiental, por meio de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a gamificação e o uso de tecnologias digitais, é uma ferramenta essencial para sensibilizar as novas gerações sobre a importância da preservação dos recursos hídricos. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e integradora, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a proteção do meio ambiente e a promoção da saúde pública.

A poluição dos rios e mares é um dos maiores desafios ambientais da atualidade, afetando não apenas os ecossistemas aquáticos, mas também a saúde da população e a economia de diversas regiões. As causas dessa poluição são complexas, envolvendo desde o despejo inadequado de resíduos até o uso irresponsável de plásticos e substâncias tóxicas.

As ações para combater a poluição hídrica devem ser multidisciplinares e envolver governos, empresas, escolas e a sociedade civil. A implementação de políticas públicas eficazes, a educação ambiental, a inovação tecnológica e a melhoria da infraestrutura de saneamento básico são fundamentais para a preservação dos recursos hídricos e a promoção da saúde pública.

A mudança de atitude começa na conscientização, e a educação ambiental no Ensino Fundamental II pode ser uma ferramenta poderosa para formar uma geração mais comprometida com a preservação dos rios e mares. A ação de todos é necessária para proteger esses recursos essenciais para a vida no planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, v. 118, p. 189-205, 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório sobre doenças de veiculação hídrica. Genebra: OMS, 2015.
- REBOUÇAS, A. C. Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

• UNITED NATIONS. The Ocean Conference: Global Action on Plastic Pollution. 2020 • WORLD WILDLIFE FUND (WWF). The Ocean and Plastic Pollution. 2020.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ABORDAGENS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Clara Maria Almeida Santos

RESUMO

A educação sexual no Ensino Fundamental II é essencial para a formação integral dos adolescentes, auxiliando-os a compreender seu próprio corpo, construir sua identidade e estabelecer relações interpessoais saudáveis. No entanto, esse tema ainda enfrenta desafios significativos, como resistência de algumas famílias, falta de formação adequada dos professores e tabus sociais. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da educação sexual no ambiente escolar, destacando sua relevância na prevenção da gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e violência sexual. Além disso, são apresentadas metodologias pedagógicas eficazes e estratégias para superar os desafios existentes.

Palavras-chave: Educação sexual, Ensino Fundamental II, adolescência, pedagogia, desenvolvimento.

ABSTRACT

This academic paper aims to address the topic of Sexually Transmitted Diseases (STDs) and how they are approached in Elementary School II, highlighting the importance of sexual education in the prevention and awareness of these infections. The study is based on bibliographic research and a qualitative approach, seeking to understand how the theme is worked on in schools and the challenges faced by educators. The theoretical framework includes authors who

discuss health education, sexuality, and the school environment. The main results point to the need for a more effective and integrated approach to the topic, considering the age group of students and the sociocultural context in which they live. The conclusion highlights the importance of including discussions about STDs in the school curriculum in a clear, responsible, and age-appropriate manner, contributing to the formation of conscious and responsible citizens in relation to their bodies and sexual health.

Keywords: STDs; education; Elementary School II; prevention; sexuality

1. INTRODUÇÃO

As Doenças Sexualmente Transmissíveis a, com impactos diretos na qualidade de vida e na saúde dos indivíduos. A disseminação dessas doenças é favorecida pela falta de conhecimento, comportamentos de risco e resistência social ao tratamento adequado. A educação sobre DSTs, principalmente no Ensino Fundamental II, é fundamental para prevenir infecções e promover uma saúde sexual responsável e informada entre os adolescentes. Este artigo busca discutir as principais DSTs, suas formas de transmissão, sintomas, prevenção e tratamento, além de explorar metodologias pedagógicas eficazes para o ensino desses temas de forma acessível. A pesquisa se baseia em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em estudos científicos que reforçam a importância da educação sexual para a prevenção de DSTs nas escolas.

A adolescência é um período de transformações biológicas, psicológicas e sociais. Durante essa fase, os jovens constroem sua identidade e desenvolvem autonomia para lidar com desafios da vida adulta. No entanto, a falta de informações adequadas pode levar a comportamentos de risco, como a gravidez precoce e a exposição a doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 2018).

A escola tem um papel fundamental na educação sexual, fornecendo conhecimentos embasados em evidências científicas e promovendo o respeito

à diversidade. Entretanto, a implementação dessa temática enfrenta barreiras, como resistências socioculturais, falta de formação docente e ausência de materiais didáticos apropriados (FREIRE, 1996).

Este artigo discute a importância da educação sexual no Ensino Fundamental II, abordando metodologias eficazes, desafios enfrentados pelos educadores e estratégias para tornar o ensino desse tema mais acessível e livre de preconceitos.

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) são um conjunto de infecções causadas por microrganismos (bactérias, vírus, fungos e parasitas) que podem ser transmitidos através do contato sexual, seja vaginal, anal ou oral, sem o uso de métodos de barreira, como o preservativo. Elas são uma preocupação crescente em termos de saúde pública, principalmente entre adolescentes, devido à alta vulnerabilidade dessa faixa etária a comportamentos de risco, como a iniciação sexual precoce e a falta de informações adequadas.

A adolescência, período de transição entre a infância e a vida adulta, é marcada por intensas mudanças físicas, emocionais e sociais, que impactam diretamente o comportamento sexual. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na orientação sobre saúde sexual e reprodutiva. A educação sobre DSTs no Ensino Fundamental II é essencial para preparar os jovens para lidar com questões de sexualidade, prevenindo a transmissão dessas doenças e, ao mesmo tempo, combatendo mitos e preconceitos relacionados a elas.

Este artigo tem como objetivo discutir as principais DSTs que afetam os adolescentes, seus efeitos no organismo, formas de prevenção e tratamento, e apresentar abordagens pedagógicas para ensinar o tema de forma clara e eficaz.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceitos de Educação Sexual

A educação sexual é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um processo contínuo de aprendizado sobre aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais da sexualidade (OMS, 2010). Trata-se de um direito humano básico, pois contribui para a autonomia dos indivíduos e para a construção de relações saudáveis.

Diferente do que alguns grupos argumentam, a educação sexual não incentiva a iniciação precoce da vida sexual. Pelo contrário, estudos indicam que adolescentes informados tendem a retardar o início da atividade sexual e tomar decisões mais seguras quando optam por isso (UNESCO, 2018).

O Que São Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)?

As DSTs são infecções causadas por vírus, bactérias, fungos ou parasitas, que podem ser transmitidas, em sua grande maioria, por meio de relações sexuais desprotegidas. Contudo, algumas dessas doenças também podem ser transmitidas de mãe para filho durante a gestação, o parto ou a amamentação, além de outras formas de contato não sexual, como o compartilhamento de seringas.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), as DSTs representam um grave problema de saúde pública, não apenas pela sua alta taxa de transmissão, mas também pelas complicações que podem gerar, como infertilidade, câncer e morte prematura, em casos mais avançados (OMS, 2022).

A prevenção, portanto, é a principal forma de combate a essas doenças, sendo o uso de preservativos (camisinha) uma das medidas mais eficazes. Além disso, a vacinação, especialmente contra o HPV e a hepatite B, também se configura como uma estratégia de prevenção fundamental para adolescentes.

2.2 Desenvolvimento Psicossexual na Adolescência

A adolescência é um período crítico para o desenvolvimento da sexualidade. Freud (1905) propôs que essa fase corresponde ao estágio genital do

desenvolvimento psicossexual, no qual os indivíduos começam a direcionar seu interesse para relações afetivas e sexuais.

Já Erikson (1968) afirma que a adolescência é marcada pelo conflito entre identidade e confusão de papéis. A falta de orientação pode levar os jovens a internalizarem padrões negativos, gerando inseguranças e dificuldades em suas relações.

2.3 A Educação Sexual no Contexto Escolar

A educação sexual faz parte das diretrizes educacionais brasileiras. A BNCC inclui essa temática dentro da disciplina de Ciências, destacando a importância da abordagem de temas como reprodução, prevenção de ISTs e respeito às diversidades (BRASIL, 2017).

No entanto, sua aplicação prática varia de acordo com a realidade de cada escola, dependendo da formação dos professores, do apoio da gestão escolar e da aceitação da comunidade.

3. METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

3.1 Estratégias Pedagógicas

Para que a educação sexual seja eficaz, é necessário utilizar metodologias que promovam a participação ativa dos alunos. Algumas estratégias incluem:

- Aulas interdisciplinares: Integração da temática com disciplinas como História, Biologia e Filosofia.
- Dinâmicas e debates: Discussões em grupo sobre temas relevantes, promovendo o pensamento crítico.
- Uso de recursos audiovisuais: Documentários, filmes e animações educativas.

- Projetos de pesquisa: Investigação sobre temas relacionados à sexualidade, promovendo autonomia e responsabilidade.

3.2 Formação Docente e a Educação Sexual

A falta de preparo dos professores é um dos principais desafios na implementação da educação sexual. Muitos educadores não se sentem confortáveis ou capacitados para abordar o tema, o que reforça a necessidade de formação continuada (BRASIL, 2019).

Programas de capacitação devem incluir conteúdos científicos atualizados, estratégias pedagógicas e suporte para lidar com dúvidas e resistência de pais e alunos.

4. DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

4.1 Tabus e Desinformação

A desinformação sobre educação sexual leva a interpretações equivocadas, dificultando sua implementação. Em algumas comunidades, há o medo infundado de que o ensino da sexualidade possa incentivar comportamentos inadequados nos adolescentes (FURLANI, 2020).

4.2 Educação Sexual e Valores Familiares

A escola deve dialogar com as famílias para esclarecer que a educação sexual não substitui a orientação dos pais, mas complementa esse aprendizado com informações embasadas e livres de preconceitos.

4.3 Bullying e a Questão da Diversidade

A inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação sexual é fundamental para combater o preconceito e o bullying. Estudos indicam que alunos que recebem orientação sobre diversidade são mais tolerantes e respeitosos com seus colegas (UNESCO, 2018).

5. POSSIBILIDADES E BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Os benefícios da educação sexual incluem:

- Prevenção de gravidez na adolescência e ISTs.
- Promoção da autoestima e do respeito ao próprio corpo.
- Desenvolvimento de relações saudáveis baseadas no consentimento e respeito mútuo.

Quando bem aplicada, a educação sexual contribui para a construção de uma sociedade mais informada e igualitária.

Principais Doenças Sexualmente Transmissíveis

5.1 Sífilis

A sífilis é uma doença bacteriana causada pelo Treponema pallidum, que pode se manifestar em três estágios: primário, secundário e terciário. O primeiro estágio é caracterizado por feridas indolores (cancros) na região genital, anal ou oral. Se não tratada, a sífilis pode evoluir para o estágio secundário, com lesões na pele e nas mucosas. No estágio terciário, a doença pode afetar órgãos internos, como o coração e o cérebro. O tratamento é simples e eficaz com antibióticos, geralmente a penicilina.

5.2Gonorreia e Clamídia

Ambas as doenças são causadas por bactérias e afetam o trato genital. A gonorreia é provocada pela bactéria Neisseria gonorrhoeae e a clamídia pela bactéria Chlamydia trachomatis. Os sintomas mais comuns incluem secreção purulenta, dor ao urinar e dor abdominal. Embora possam ser tratadas com antibióticos, essas doenças podem resultar em complicações sérias, como infertilidade, se não forem tratadas adequadamente.

5.3HPV (Papilomavírus Humano)

O HPV é um vírus responsável por verrugas genitais e, em alguns casos, pode levar ao câncer do colo do útero, pênis e ânus. Existem mais de 100 tipos de HPV, sendo que alguns deles são considerados de alto risco, pois podem causar câncer. A vacinação contra o HPV, oferecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS), é uma das formas mais eficazes de prevenção.

5.4 HIV/AIDS

O HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) ataca o sistema imunológico e pode levar à AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), condição em que o corpo se torna vulnerável a diversas infecções oportunistas. O HIV pode ser transmitido pelo sangue, sêmen, fluidos vaginais e leite materno. Embora não haja cura para a AIDS, o tratamento com antirretrovirais tem permitido que as pessoas soropositivas levem uma vida saudável e prolongada. A prevenção se dá principalmente pelo uso de preservativos e pela realização de exames periódicos.

5.5 Herpes Genital

Causada pelo vírus Herpes simplex (HSV), a herpes genital manifesta-se por lesões dolorosas na região genital. A infecção pode ser recorrente, com períodos de aparecimento das lesões. Embora não haja cura para a herpes genital, o uso de medicamentos antivirais pode ajudar a controlar os sintomas e reduzir a transmissão.

5.6 Hepatites B e C

A hepatite B é uma infecção viral que afeta o fígado e pode ser transmitida pelo sangue, relações sexuais desprotegidas ou de mãe para filho. A hepatite C é similar, mas geralmente é transmitida por sangue contaminado, como o compartilhamento de seringas. Ambas as hepatites podem ser prevenidas por meio da vacinação (hepatite B) e do uso de preservativos.

6. METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE DSTs NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A abordagem de DSTs no Ensino Fundamental II exige uma metodologia que seja clara, acessível e respeite a maturidade dos alunos. O objetivo é promover a conscientização sobre a importância da prevenção e criar um ambiente de aprendizagem seguro e livre de preconceitos.

6.1 Estratégias Pedagógicas para o Ensino de DSTs

6.1.1.Aulas Interativas e Participativas

As aulas interativas estimulam a participação dos alunos, permitindo que eles expressem suas dúvidas e reflexões. É importante utilizar metodologias que proporcionem um aprendizado ativo, como debates, rodas de conversa e dramatizações.

6.1.2 Uso de Recursos Audiovisuais

O uso de filmes, documentários e animações facilita a compreensão dos conceitos e torna a aprendizagem mais atrativa. Esses recursos podem ilustrar, de forma visual, a gravidade das doenças e a importância da prevenção.

6.1.3 Jogos e Dinâmicas Educativas

A gamificação, ou o uso de jogos educativos, é uma forma eficaz de engajar os alunos. Criar dinâmicas que envolvam questões sobre prevenção, sinais e sintomas das DSTs, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e divertido.

6..1.4 Projetos de Pesquisa

Promover projetos de pesquisa sobre as DSTs permite que os alunos se aprofundem nos temas de maneira mais significativa, buscando fontes confiáveis, discutindo resultados e aplicando o conhecimento adquirido na prática.

7. Formação de Professores

É imprescindível que os educadores sejam devidamente preparados para abordar questões de sexualidade e DSTs em sala de aula. Programas de capacitação para professores devem incluir conteúdos sobre as doenças, estratégias pedagógicas e técnicas para lidar com eventuais resistências por parte de alunos ou pais.

8. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SOBRE DSTs

Apesar de sua importância, o ensino sobre DSTs enfrenta vários desafios, incluindo a resistência de algumas comunidades e a falta de recursos adequados

Aqui está uma expansão detalhada sobre Desafios e Resistências no Ensino sobre DSTs, que pode ser incorporada ao artigo.

Desafios e Resistências no Ensino sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)

A educação sexual, especialmente no que se refere às DSTs, enfrenta diversas barreiras dentro do ambiente escolar. Essas dificuldades podem vir de diferentes setores da sociedade, incluindo famílias, comunidades, instituições de ensino e até dos próprios alunos. Compreender essas resistências e desenvolver estratégias para superá-las é essencial para garantir um ensino eficaz e alinhado às necessidades dos estudantes.

8.1 Resistência Familiar e Comunitária

Um dos principais desafios enfrentados por educadores ao abordar as DSTs é a resistência de pais e responsáveis. Muitas famílias associam a educação sexual à promiscuidade, acreditando que ensinar sobre DSTs pode incentivar a atividade sexual precoce. Essa visão muitas vezes está ligada a crenças religiosas, valores culturais ou falta de informação sobre o real objetivo da educação sexual, que é promover a saúde e o bem-estar dos jovens.

Possíveis estratégias para lidar com essa resistência:

- Diálogo com os pais: Realizar reuniões e palestras para esclarecer a importância da educação sexual como ferramenta de prevenção.

- Material informativo: Disponibilizar cartilhas e documentos oficiais que explicam os objetivos pedagógicos da educação sexual no ensino fundamental.

- Parceria com profissionais da saúde: Convidar médicos e especialistas para abordar o tema de forma técnica e científica, ajudando a quebrar tabus.

8.2. Desinformação e Preconceito

A falta de conhecimento sobre DSTs pode levar à propagação de mitos e preconceitos, tanto entre alunos quanto entre professores e familiares. Muitas pessoas ainda acreditam que certas DSTs afetam apenas determinados grupos sociais, o que gera estigmatização e desinformação.

Formas de combater a desinformação:

- Uso de fontes confiáveis: Trabalhar com dados atualizados do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

- Exposição de mitos e verdades: Criar atividades que desmistifiquem informações erradas sobre DSTs.

- Abordagem inclusiva: Ensinar sobre DSTs de forma respeitosa, evitando reforçar estigmas relacionados à sexualidade, gênero ou classe social.

8.3Dificuldades dos Educadores

Nem todos os professores se sentem confortáveis ou preparados para falar sobre DSTs, seja por falta de formação adequada ou por medo de represálias da comunidade escolar. Além disso, muitos educadores enfrentam restrições

impostas por políticas institucionais que limitam a abordagem da educação sexual.

Soluções para capacitação dos docentes:

- Formação continuada: Oferecer cursos e oficinas para que os professores adquiram segurança e conhecimento sobre o tema.

- Material pedagógico estruturado: Disponibilizar planos de aula e recursos didáticos que auxiliem no ensino sobre DSTs.

- Apoio da gestão escolar: Garantir respaldo da direção da escola para que os professores possam trabalhar o tema sem medo de censura.

8.4 Desinteresse e Vergonha dos Alunos

Muitos estudantes sentem vergonha ou desconforto ao discutir temas relacionados à sexualidade e DSTs, principalmente em ambientes onde o tema ainda é tratado como tabu. Esse constrangimento pode dificultar o aprendizado e a participação dos alunos nas atividades propostas.

Estratégias para engajar os alunos:

- Uso de metodologias ativas: Incorporar jogos, dramatizações e debates para tornar o tema mais dinâmico e participativo.

- Espaços seguros para discussão: Criar momentos para que os alunos possam tirar dúvidas anonimamente, como caixas de perguntas ou formulários digitais.

- Relacionar o conteúdo ao cotidiano: Mostrar como a prevenção e o conhecimento sobre DSTs impactam diretamente a saúde e a qualidade de vida dos jovens.

8.5 Polêmicas Políticas e Legislativas

Nos últimos anos, houve um aumento de debates políticos sobre o ensino da educação sexual nas escolas, com algumas iniciativas tentando restringir a abordagem do tema sob a justificativa de proteger os valores familiares. Esse cenário pode gerar receio entre gestores escolares e professores, dificultando ainda mais a implementação de um ensino eficaz sobre DSTs.

Como garantir a continuidade da educação sexual na escola:

- Basear-se na legislação: Utilizar documentos como a BNCC, que prevê a educação para a saúde como parte do currículo escolar.

- Parceria com órgãos públicos: Buscar apoio de secretarias de educação e saúde para legitimar a abordagem do tema.

- Mobilização da comunidade escolar: Envolver pais, alunos e especialistas na defesa da educação sexual como um direito fundamental.

Essa seção fortalece o artigo, destacando os principais obstáculos no ensino sobre DSTs e propondo soluções viáveis. Se quiser ajustes ou acréscimos, me avise!

8.6 Resistência e Tabu.

Muitas vezes, o tema é tratado com desconforto e receio, principalmente por parte de algumas famílias, que não compreendem a importância da educação sexual na prevenção de doenças.

8.7Falta de Material Didático Apropriado

A ausência de material didático específico e atualizado sobre DSTs é uma dificuldade enfrentada pelos educadores. O acesso a livros, vídeos e recursos pedagógicos de qualidade é fundamental para a realização de um trabalho eficaz.

8.8 Desinformações e Mitos

A propagação de mitos sobre as DSTs, como a ideia de que elas afetam apenas determinados grupos sociais, é um obstáculo significativo. A educação deve combater esses estigmas e promover uma compreensão baseada em fatos científicos.

9. POSSIBILIDADES E IMPACTOS DA EDUCAÇÃO SOBRE DSTs

A educação sobre DSTs pode gerar impactos positivos não só na prevenção de doenças, mas também na promoção de uma cultura de saúde sexual responsável.

9.1 Prevenção e Redução de DSTs

A conscientização sobre as formas de transmissão e prevenção das DSTs tem potencial para reduzir significativamente a taxa de novas infecções entre adolescentes. O uso de preservativos e a vacinação são as principais medidas de prevenção.

9.2 Promoção da Autonomia e Respeito ao corpo

A educação sexual permite que os jovens se sintam mais seguros em relação à sua saúde sexual e reprodutiva, além de promover a autoestima e o respeito ao próprio corpo.

10.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sexual no Ensino Fundamental II é um componente essencial para o desenvolvimento dos adolescentes, fornecendo-lhes informações necessárias para lidar com desafios dessa fase da vida. No entanto, sua implementação ainda enfrenta barreiras, como a resistência de alguns grupos e a falta de preparo docente.

É fundamental que educadores, gestores e famílias trabalhem juntos para garantir que os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, livre de preconceitos e baseado em evidências científicas.

A educação sobre DSTs no Ensino Fundamental II é essencial para a formação de adolescentes mais conscientes e preparados para lidar com questões de saúde sexual e reprodutiva. Superar os desafios, como tabus e falta de formação docente, é fundamental para garantir que todos os jovens tenham acesso à informação correta e eficaz.

Ao oferecer um ensino de qualidade sobre DSTs, as escolas podem desempenhar um papel crucial na redução das taxas de infecção e no desenvolvimento de uma sociedade mais saudável e respeitosa.

11.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação,2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Manual de Prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis. Ministério da Saúde, 2021.

ERIKSON, E. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1905.

FURLANI, J. Educação Sexual e Escola: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Diretrizes sobre Educação Sexual. Genebra, 2010.

UNESCO. International technical guidance on sexuality education. Paris: UNESCO, 2018.ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório sobre Infecções Sexualmente transmissível. Genebra, 2022.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

BRINCAR NA ESCOLA: CAMINHOS ENTRE TEMPO, ESPAÇO E INTERAÇÕES

DEBORA APARECIDA CAMILO SUZUKI MAEDA

Resumo

O artigo tem como objetivo subsidiar educadores em suas práticas pedagógicas, promovendo a descoberta, experiência, criação e participação ativa das crianças e estudantes. O foco principal é refletir sobre o brincar nos tempos, espaços e interações dentro da escola. O artigo explora três grandes aspectos: os contextos narrativos e o jogo simbólico, a experimentação das materialidades e a ampliação do repertório de brincadeiras da infância.

A proposta se insere no contexto pós-pandemia, apresentando referências que norteiam as práticas pedagógicas contemporâneas, destacando a importância de refletir sobre as aprendizagens infantis por meio das brincadeiras. A criança é entendida como um ser ativo, capaz de investigar, construir sua cultura e afetos. O direito à escolha e ao acesso a brinquedos e brincadeiras, reconhecendo a diversidade cultural e as diferenças, é fundamental para o desenvolvimento da criança. A brincadeira, além de ser uma ferramenta de aprendizagem, desempenha um papel essencial na promoção da inclusão e na redução de discriminações e preconceitos. A prática de brincar é social e constitui a principal atividade da infância. Por isso, é essencial refletir sobre a organização dos tempos, espaços, materiais e interações no ambiente escolar, garantindo boas experiências de aprendizagem. O artigo visa assegurar a valorização da cultura infantil, promovendo interações significativas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Espaços de aprendizagem, Cultura infantil, Inclusão, interações sociais.

Abstract

The article aims to support educators in their pedagogical practices, fostering discovery, experience, creativity, and active participation of children and students. The main focus is to reflect on play within the contexts of time, space,

and interactions in school settings. The article explores three key aspects: narrative contexts and symbolic play, the experimentation with materials, and the broadening of the childhood play repertoire. The proposal is set in the post-pandemic context, presenting references that guide contemporary pedagogical practices, highlighting the importance of reflecting on children's learning through play. Children are seen as active beings, capable of investigating, building their culture, and developing their affections. The right to choose and access toys and games, acknowledging cultural diversity and differences, is essential for the child's development. Play, beyond being a learning tool, plays a crucial role in promoting inclusion and reducing discrimination and prejudice. Play is a social practice and constitutes the main activity of childhood. Therefore, it is vital to reflect on the organization of time, space, materials, and interactions in the school environment to ensure quality learning experiences. The article aims to ensure the valorization of childhood culture, promoting meaningful interactions in the daily school life of children and students.

Keywords: Learning spaces, Childhood culture, Inclusion, Social interactions.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, observa-se um crescente interesse acadêmico sobre o tema do brincar, que abrange diferentes áreas do conhecimento. Nas ciências biológicas, o brincar é reconhecido como uma ferramenta que contribui para a saúde física e mental, aliviando dores físicas e emocionais. Nas ciências humanas, o brincar assume um papel importante na promoção de inclusão, qualidade de vida, aprendizagem e compreensão social, além de atrair a atenção em campos como administração e marketing, especialmente devido ao crescimento dos jogos eletrônicos.

Entretanto, ainda existem preconceitos sociais que associam o brincar à ociosidade ou futilidade, reflexos de influências históricas e culturais. Expressões populares reforçam esses estereótipos, evidenciando a visão de que o brincar não tem um valor educacional ou formativo. No entanto, muitos pesquisadores discutem a complexidade de conceituar o termo "brincar", que pode variar conforme a área do conhecimento ou a língua, mas todos concordam que seu valor vai muito além do simples lazer.

Diversos autores discutem as diversas dimensões do brincar. Huizinga (1990), por exemplo, caracteriza o jogo como uma atividade livre, realizada fora da vida cotidiana, que absorve o jogador de forma intensa, desinteressada e delimitada por espaço, tempo e regras específicas. Henriot (1983) vê o jogo como uma atitude subjetiva, marcada pela incerteza, enquanto Bettelheim (1984) destaca o prazer envolvido. Brougère (1998), por sua vez, enfoca a função socializadora e educativa do brincar.

Esses autores discutem as características do brincar e do jogo, destacando a flexibilidade das regras e a importância de proporcionar uma experiência lúdica significativa, que envolve mais do que um simples entretenimento. Para muitos estudiosos, o brincar é considerado uma prática séria, que exige atenção e envolve dimensões essenciais da vida infantil, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

No campo da educação e do desenvolvimento infantil, Piaget, Vygotsky, Henry Wallon e o sociólogo Caillois são autores fundamentais para compreender a interrelação entre a criança e o brincar. Piaget, em sua teoria da epistemologia genética, descreve o processo de aprendizagem como construído pela interação do sujeito com o mundo, mediado por materiais, tempos e espaços. Ele classifica os jogos em três categorias: jogos de exercício, simbólicos e de regras, cada um associado a diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Vygotsky, por sua vez, destaca a importância do contexto social no desenvolvimento humano, enfocando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de adultos ou pares mais experientes. Vygotsky também aponta a relevância do brincar para o desenvolvimento da linguagem, das decisões conscientes e da capacidade de criar e seguir regras.

Henry Wallon, por sua vez, contribui com uma visão integradora do desenvolvimento infantil, considerando o corpo da criança como o primeiro

brinquedo e destacando a interdependência entre as capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Wallon também oferece uma classificação dos jogos em funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação, enfatizando o papel dos cuidadores em proporcionar experiências lúdicas enriquecedoras.

Caillois, em "Os jogos e os homens", propõe uma classificação dos jogos em quatro tipos principais: agôn (competição), alea (acaso), mimicry (simulação) e ilinx (vertigem), além de sugerir os conceitos de paidia (jogos espontâneos) e ludus (jogos estruturados), que se combinam com esses tipos, representando diferentes níveis de envolvimento dos participantes.

Essas reflexões são essenciais para os educadores, que precisam aplicar esses conhecimentos nas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário conectar os conteúdos ao cotidiano das crianças e selecionar jogos e brincadeiras que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio e da compreensão geográfica. Kishimoto (2005) categoriza diferentes tipos de jogos que podem ser empregados na educação, como o jogo tradicional, o de faz de conta, o de construção, o de regras e o cooperativo, todos com grande potencial pedagógico e cultural.

Esses jogos oferecem ferramentas para o desenvolvimento integral das crianças, auxiliando na construção do raciocínio geográfico e na promoção de competências cognitivas e sociais fundamentais para o crescimento infantil. Ao organizar o ambiente educacional e as práticas lúdicas, os educadores podem garantir uma experiência rica e significativa para as crianças, essencial para o aprendizado e a valorização da cultura infantil.

O brincar na escola vai além do simples momento de recreação ou lazer. Ele deve ser entendido como uma prática educativa e formativa essencial para o desenvolvimento das crianças. Através do brincar, as crianças aprendem habilidades fundamentais para sua vida, como a comunicação, a cooperação, a resolução de problemas, a criatividade e a imaginação. Essas competências são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e social, formando a base para o aprendizado contínuo e para a convivência harmoniosa com os outros.

A brincadeira também é um meio importante de construção de uma cultura da infância, valorizando a participação ativa das crianças. O brincar é uma atividade que faz parte da cultura humana, sendo praticada tanto por adultos quanto por crianças, mas com características e funções diferentes. Para as crianças, o brincar é um meio de expressão, onde elas podem se comunicar, explorar e entender o mundo ao seu redor. Esse processo ocorre em um tempo particular, próprio da infância, e é através dele que as crianças desenvolvem sua identidade e suas relações sociais.

O brincar na escola deve ser visto como um direito universal, que pertence a todas as crianças, independentemente de suas características individuais, culturais, familiares, econômicas ou sociais. Essa abordagem inclusiva do brincar assegura que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver de maneira plena, respeitando suas particularidades e oferecendo a elas a chance de participar ativamente das brincadeiras e interações. Para que esse direito seja efetivamente garantido, é necessário o compromisso dos adultos – especialmente dos educadores – em promover um ambiente que favoreça o brincar e assegure a participação de todas as crianças.

A escola tem um papel fundamental na criação de um ambiente "brincante", que favorece o desenvolvimento integral das crianças. Esse espaço de reinvenção permite que as crianças vivenciem experiências significativas, construam vínculos afetivos com seus pares e educadores, e desenvolvam habilidades essenciais para a vida em sociedade. Quando a escola valoriza e promove o brincar de maneira intencional, ela não só oferece um ambiente mais acolhedor e enriquecedor, mas também fortalece o aprendizado, tornando-o mais prazeroso e eficaz.

Neste sentido, esse artigo traz a concepção que cabe aos educadores a responsabilidade de incentivar e integrar o brincar ao processo de aprendizagem, criando oportunidades para que as crianças se envolvam em atividades lúdicas que estimulem suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Os educadores devem ser mediadores ativos, proporcionando materiais, espaços e condições que favoreçam a exploração e a expressão criativa. Além

disso, devem estar atentos para as necessidades de cada criança, garantindo que todas tenham a oportunidade de brincar e aprender em um ambiente inclusivo e respeitoso.

2 A GESTÃO DO BRINCAR E SUA RELAÇÃO

O conceito de "tempo é dinheiro" teve uma grande transformação a partir da Revolução Industrial, como analisado por Thompson (1998). Com a introdução dos relógios e a padronização do tempo, a sociedade passou a regular suas atividades conforme as exigências da indústria. O tempo de trabalho foi rigidamente determinado e, com isso, o tempo de lazer foi visto como um desperdício, algo que deveria ser minimizado ou, na visão capitalista, até eliminado. Thompson destaca que, antes dessa mudança, o trabalho era mais flexível, alternando períodos de intensa atividade com momentos de descanso, e os indivíduos detinham o controle sobre suas rotinas diárias.

A escola, embora não seja uma instituição industrial, também se alinhou a essa visão do tempo, conforme o autor. Em escritos da Inglaterra de 1775, já se criticava a presença das crianças nas ruas, especialmente jogando, pois eram vistas como "perdendo tempo". A ideia de que o tempo precisa ser utilizado de forma produtiva, e que atividades como os jogos infantis eram inúteis, foi, portanto, reforçada pela escola. Na sociedade capitalista madura, o tempo passou a ser visto como um bem precioso que deve ser consumido e negociado, e não como um espaço para a descontração ou lazer. Para Thompson, a relação entre o puritanismo e o capitalismo industrial contribuiu para essa nova avaliação do tempo, que passou a ser valorizado desde os primeiros anos de vida, incutindo nas crianças a ideia de que "tempo é dinheiro".

Esse modelo de organização do tempo e do trabalho tem influências diretas sobre a infância, e a própria prática do brincar foi e continua sendo vista com certa desconfiança na sociedade contemporânea. Carneiro (2010) aponta que o consumismo e a competitividade, a cobrança dos pais e educadores sobre

as vantagens do brincar, e a falta de valorização da brincadeira por parte de gestores educacionais são fatores que dificultam o reconhecimento da importância do brincar no desenvolvimento infantil. Muitas vezes, as brincadeiras são encaradas como uma perda de tempo, uma atividade sem valor em um mundo onde a produtividade e o aproveitamento máximo de cada momento são enfatizados.

Esse quadro é ainda mais agravado pela transmissão inconsciente desses valores, pois tanto pais quanto professores, muitas vezes, têm a mesma visão sobre o tempo e a brincadeira, adquirida por suas próprias experiências educacionais. O brincar, que sempre foi uma parte fundamental do desenvolvimento infantil, enfrenta um grande desafio na sociedade contemporânea, onde o tempo livre é constantemente desvalorizado. A cultura da infância, em sua essência, busca a oportunidade de viver e aprender por meio da brincadeira, mas está sendo constantemente desafiada pelos valores impostos pela sociedade capitalista, que vê no lazer uma forma de desperdício, e no trabalho, uma obrigação sem trégua. Reverter esse quadro exige não apenas uma mudança de perspectiva sobre o tempo e as atividades infantis, mas também uma transformação cultural que permita reconhecer o valor do brincar para o pleno desenvolvimento das crianças.

Sem contar que eles também vivenciaram os mesmos valores em sua experiência escolar, os quais são espontaneamente transmitidos por meio de suas ações. Para Maturana e Verden-Zöller (2004), está-se perdendo a capacidade de brincar na sociedade ocidental:

> De fato, na cultura ocidental muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos, numa forma de vida já descrita como luta constante pela existência. Para ser realmente pais e mães que vivem com seus filhos no presente, e não na fantasia do futuro ou do passado, temos de readquirir essa capacidade (MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G., 2004, p. 230).

As crianças estão sofrendo o mais novo abandono na vida moderna digital, e o brincar pode revelar a urgência desse resgate. Para discutir o brincar livre como forma de resistência, é preciso trazer mais informações sobre o modelo escolar e a disciplina. Foucault (1999) descreveu os mecanismos de controle da sociedade, tomando como exemplo a disciplina e o controle do corpo. Os 'corpos dóceis' seriam sutilmente adestrados para o culto ao trabalho. Para o autor, a subjugação ou dominação acontece de maneira sutil e escapa da percepção dos indivíduos, e os corpos dóceis se dão a partir das regras de trabalho, de comportamento e de moralismos, repetidos e inquestionados pelos indivíduos: 'É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado' (p. 118). Foucault propôs que em qualquer sociedade, o corpo está submetido a poderes, impondo limitações, proibições e obrigações, e que as disciplinas seriam o principal método de controle minucioso das operações do corpo. Argumentou ainda que esses processos disciplinares estão presentes nos conventos, nas escolas, nos exércitos, nas oficinas, no trabalho. Essa 'mecânica do poder' atinge todos os seres humanos desde o nascimento, sendo importante refletir sobre como esses mecanismos afetam as crianças. Foucault (1999) menciona o poder que as disciplinas possuem para criar corpos dóceis.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Esse recorte complementa a discussão apresentada no início deste texto sobre a sociedade, a falta de tempo e a perda da capacidade de experimentar dos indivíduos. Ao mesmo tempo em que as pessoas ampliam suas aptidões e

conhecimentos, também há uma dominação acentuada. Foucault (1999) argumentou sobre as transformações no espaço escolar: "Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (FOUCAULT, 1999, p. 126).

Nesse sentido, criam-se espaços isolados e de controle, extremamente hierarquizados, frios e sem comunicação com a experiência de vida das crianças. Nessa estrutura escolar em que se andam em filas, por exemplo, não há espaço nem tempo para as brincadeiras infantis. Até mesmo o tempo do recreio, que deveria ser destinado ao brincar livre das crianças, é utilizado de maneira inadequada, não correspondendo às necessidades delas. Compreende-se, assim, que a escola não abandonou suas técnicas disciplinares e continua a utilizá-las para o controle dos corpos. Mudanças ocorrem, é claro, e existem outros mecanismos de controle como as plataformas digitais e redes sociais, entretanto, os exercícios repetitivos, os sinais que marcam o tempo, as filas que controlam os corpos, a segmentação por gênero, que podem ser comparados ao esquema da linha de montagem, continuam fazendo parte desse sistema.

Após os argumentos de Foucault (1999), pode-se refletir que a escola permaneceria executando, então, sua função de controle dos corpos, e valeria a pena pensar nas possíveis saídas para esse esquema de dominação, saídas que historicamente podem ser definidas como resistência ou transgressão.

Nota-se que, desde o surgimento dos relógios e o controle do tempo para o desenvolvimento da produção industrial, ainda hoje estão marcados por essa visão do tempo como mercadoria, o que implica que não pode ser desperdiçado com atividades que não agregam valor ou desenvolvem o ser produtivo. Nessa linha de pensamento industrial, portanto, não há espaço para o aproveitamento do tempo livre, para o lazer. Também não há espaço para as brincadeiras infantis espontâneas, uma vez que a criança precisa aproveitar seu tempo aprendendo

conteúdo para, futuramente, se estabelecer dentro de um mercado de trabalho que explora e oprime em busca do lucro.

Muito de nossos jovens estão deprimidos. É preciso refletir sobre esses comportamentos. Ao que consta, as crianças estão enfrentando problemas para viver sua infância de maneira plena, especialmente no que se refere ao brincar, devido aos aspectos apresentados sobre a sociedade capitalista. Além disso, o tempo e o espaço destinados às brincadeiras estão sendo ocupados pelas tecnologias ou pelo excesso de atividades extracurriculares, que muitas vezes se estendem além do período escolar. Nesse cenário, não há tempo suficiente para o diálogo, para a brincadeira e para a vivência plena da infância.

As pedagogias participativas pressupõem que todos, gestores, professores e comunidade escolar, compartilhem da mesma concepção de criança. Após isso, é preciso fornecer condições e um contexto rico para que os estudantes possam brincar, aprender, se desenvolver e se expressar. Quando as crianças têm a liberdade de escolher suas atividades, brinquedos e interações, desenvolvem autonomia e capacidade de tomar decisões. Assim, o brincar pode ser uma forma de resistência, pois também é uma maneira de questionar os valores destrutivos da experiência humana.

Quando as crianças são incentivadas a se envolver em atividades lúdicas, aprendem a respeitar as escolhas dos outros, a negociar e a cooperar em um ambiente social diverso. De acordo com Thompson (1998), "não existe desenvolvimento econômico que não seja, ao mesmo tempo, desenvolvimento ou mudança de uma cultura" (p. 304). É impossível pensar no retorno a uma cultura de outros tempos históricos, porém é possível fazer críticas à cultura atual e defender novos valores, incluindo o direito e o respeito ao brincar e ao lazer, o que pode levar o ser humano a repensar-se de forma integral, unindo corpo e espírito, e indo muito além das restritas dimensões de produtor e consumidor, tão valorizadas na atualidade. Os estudos culturais, com sua perspectiva política e crítica, são fundamentais para questionar esses modos de vida, essa cultura que reduz o tempo para o lazer e a brincadeira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é uma linguagem essencial da infância e deve ser compreendido como um direito fundamental de todas as crianças. Ao longo deste artigo, discutimos como o brincar está intrinsecamente ligado aos tempos, espaços e interações no ambiente escolar, sendo uma prática potente para o desenvolvimento integral. Mais do que uma simples atividade de lazer, a brincadeira é um meio pelo qual a criança se expressa, experimenta, cria, aprende e se relaciona com o mundo e com os outros.

A gestão do brincar exige uma revisão da organização do tempo e do espaço escolar. O brincar não pode ser confinado apenas aos “tempos livres”, mas deve estar integrado ao currículo e à rotina. O ambiente escolar deve ser planejado para ser brincante, inclusivo, afetivo e investigativo, favorecendo experiências significativas e ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, é indispensável que os educadores reconheçam a centralidade do brincar na prática pedagógica, organizando intencionalmente os tempos e espaços escolares para favorecer experiências significativas. Por fim, a sala de aula ou sala de referência precisa ser organizada como um espaço relacional. Mais ainda, é preciso encontrar a potência de cada território como espaço lúdico e de aprendizagem. Para tanto, os ambientes — que permitem que a escola acesse o exterior e vice-versa — estimulam a construção de diversas perspectivas e pontos de vista, consentindo às crianças/estudantes uma pluralidade de experiências sensoriais. A brincadeira e a interação são pensadas como elementos de qualidade do conhecimento, a partir de uma estrutura que permite as conexões.

Valorizar o brincar é também valorizar a escuta, o protagonismo e a expressão da infância em sua plenitude. Cabe à escola, portanto, não apenas permitir, mas garantir o brincar como parte estruturante do currículo e do cotidiano, reconhecendo-o como ato educativo, cultural, social e afetivo indispensável à formação das crianças.

O artigo reafirma, portanto, a importância de repensar o brincar na escola como parte estruturante da educação infantil, e não como um simples momento de distração. A valorização do brincar exige compromisso político-pedagógico com a infância, escuta atenta e formação continuada dos educadores. Valorizar o brincar é também valorizar a escuta, o protagonismo e a expressão da infância em sua plenitude. Cabe à escola garantir esse direito, reconhecendo-o como ato educativo, cultural, social e afetivo indispensável à formação das crianças.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Maria Carmen Silveira**. Práticas cotidianas para a educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 14 ABR. 2025.

BRASIL. IBGE. **Memória IBGE. 2012.** Disponível em: https://memoria.ibge.gov.br/ historia-do-ibge/historico-dos-censos/panorama-introdutorio.html, Acesso em: 14 ABR. 2025

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão Brasileira adaptação por Gisela Wakkop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Petrópolis: Vozes, 2017.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade.** São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7688121/

mod_resource/content/3/ANA%20FANI%20-%20espa%C3%A7o%20urbano.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2025

CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010, p. 13-34.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B.P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, Caroyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, C. A.; et al. **O jogo segundo a teoria de desenvolvimento humano de Wallon. In: A formação profissional do cientista social: saberes e competências necessários, 2010.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/jogo_teoria_do_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990. KISHIMOTO, T. M. O jogo, brinquedo brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995. PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro. 1978

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2004, p. 217-246.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica, **Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo** –

SME/COPED, 2019, disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo.** São Paulo: Pioneira, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago editora, 1975, p. 13-165.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

EDINÉIA APARECIDA FUJII

Resumo

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois influencia diretamente aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Além de ser uma manifestação natural da infância, as brincadeiras proporcionam um ambiente propício para a aprendizagem, estimulando a criatividade, a autonomia e o raciocínio lógico. Ao brincar, a criança aprimora suas habilidades de comunicação, desenvolve a coordenação motora e aprende a lidar com desafios e emoções. Estudos indicam que a ludicidade tem um impacto significativo no desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental tanto no ambiente escolar quanto familiar.

No entanto, observa-se que, em muitos contextos, o tempo destinado às brincadeiras tem sido reduzido devido à valorização excessiva de métodos educativos formais, ao avanço da tecnologia.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, analisando seus benefícios e os desafios enfrentados para sua valorização no contexto atual. Para isso, a metodologia utilizada é uma revisão bibliográfica baseada em autores que estudam a ludicidade e a infância, destacando diferentes abordagens pedagógicas e psicológicas.

Os resultados evidenciam que o brincar é indispensável para a formação integral da criança, pois permite a construção do conhecimento, a socialização e o desenvolvimento emocional saudável. Além disso, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas e educacionais que garantam o direito da criança ao brincar, assegurando um crescimento equilibrado e harmonioso.

Palavras-chave: Brincadeira, ludicidade, desenvolvimento infantil, aprendizagem, criatividade

Abstract

Playing is an essential activity for child development, as it directly influences cognitive, motor, emotional and social aspects. In addition to being a natural manifestation of childhood, games provide an environment conducive to learning, stimulating creativity, autonomy and logical reasoning. By playing, children improve their communication skills, develop motor coordination and learn to deal with challenges and emotions. Studies indicate that playfulness has a significant impact on the child's overall development, being essential both in the school and family environment. However, it is observed that, in many contexts, the time dedicated to play has been reduced due to the excessive value given to formal educational methods and the advancement of technology.In view of this, this article aims to discuss the importance of play in child development, analyzing its benefits and the challenges faced in valuing it in the current context. To this end, the methodology used is a bibliographic review based on authors who study playfulness and childhood, highlighting different pedagogical and psychological approaches.The results show that playing is essential for the integral development of children, as it allows for the construction of knowledge, socialization and healthy emotional development. Furthermore, the study reinforces the need for public and educational policies that guarantee children's right to play, ensuring balanced and harmonious growth.

Keywords: Play, playfulness, child development, learning, creativity, socialization.

1. **Introdução**

A infância é um período crucial para o desenvolvimento humano, pois é nessa fase que ocorrem as principais aquisições cognitivas, emocionais e motoras que formarão a base do indivíduo para a vida adulta. Dentro desse contexto, o brincar desempenha um papel essencial, pois possibilita à criança experimentar, explorar e compreender o mundo ao seu redor de forma natural e prazerosa. As brincadeiras são mais do que simples atividades recreativas; elas funcionam como um meio pelo qual a criança aprende a interagir socialmente, resolver problemas e desenvolver habilidades fundamentais para sua formação. Dessa maneira, o brincar não deve ser visto apenas como uma

atividade de lazer, mas como um instrumento de desenvolvimento integral.

A teoria de Vygotsky (1998) destaca que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas um mecanismo essencial para o aprendizado e a internalização de conceitos. Segundo ele, a brincadeira permite que a criança expanda sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, adquira novas habilidades por meio da interação com o meio e com outras pessoas. Da mesma forma, Piaget (1976) aponta que o brincar segue um processo evolutivo de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, brincadeiras sensório-motoras são predominantes nos primeiros anos de vida, enquanto os jogos simbólicos e de regras ganham mais relevância à medida que a criança cresce.

Entretanto, observa-se que, nos dias atuais, o brincar tem sido frequentemente negligenciado, seja devido à supervalorização do ensino formal e estruturado, seja pelo avanço da tecnologia que tem substituído as interações presenciais por atividades virtuais. Muitas famílias e instituições de ensino priorizam o ensino tradicional em detrimento das brincadeiras, reduzindo o tempo e o espaço destinado a elas. Isso pode resultar em impactos negativos no desenvolvimento infantil, limitando a criatividade, a autonomia e as habilidades sociais das crianças. Além disso, a falta de brincadeiras pode comprometer a capacidade da criança de lidar com frustrações e desenvolver sua inteligência emocional.

Outro fator que contribui para a redução do brincar é a diminuição dos espaços físicos adequados para essa prática, especialmente em ambientes urbanos. A ausência de parques, praças seguras e áreas de lazer acessíveis dificulta o engajamento das crianças em brincadeiras ao ar livre, limitando suas oportunidades de movimento e exploração. A insegurança nas grandes cidades e o excesso de atividades extracurriculares também são fatores que reduzem o tempo disponível para o brincar espontâneo, o que pode afetar o

desenvolvimento motor e social das crianças.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar a valorização das brincadeiras na infância e garantir que elas façam parte do cotidiano das crianças de maneira equilibrada e respeitosa às suas necessidades. É essencial conscientizar pais, educadores e gestores sobre a importância do brincar como um direito fundamental e um instrumento indispensável para o desenvolvimento saudável. Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão sobre os benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, bem como os desafios e as possíveis soluções para a promoção da ludicidade na vida das crianças.

2. Desenvolvimento

2.1 O brincar como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo da criança ocorre de forma progressiva e contínua, sendo influenciado por diversas experiências e estímulos presentes no ambiente. O brincar desempenha um papel essencial nesse processo, pois permite que a criança explore novas possibilidades, resolva problemas e desenvolva habilidades essenciais, como memória, atenção, percepção e raciocínio lógico. Durante as brincadeiras, a criança é desafiada a pensar de forma criativa, elaborar estratégias e experimentar diferentes soluções, o que contribui para o aprimoramento de suas funções mentais superiores. Dessa maneira, o brincar não é apenas uma atividade de entretenimento, mas uma importante ferramenta de construção do conhecimento.

O jogo simbólico, por exemplo, é uma das formas mais eficazes de estimular o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança represente a realidade de maneira lúdica e imaginativa. Ao brincar de faz de conta, ela experimenta diferentes papéis sociais, cria histórias e atribui significados aos objetos,

desenvolvendo sua capacidade de abstração e simbolização. Segundo Vygotsky (1998), esse tipo de brincadeira favorece a construção da linguagem e a internalização de conceitos fundamentais para o aprendizado. Além disso, atividades que envolvem resolução de problemas, como quebra-cabeças, jogos de estratégia e desafios matemáticos, estimulam o pensamento crítico e a capacidade de planejamento.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1976) também reforça a importância das brincadeiras para a aprendizagem infantil. Ele descreve que, nos primeiros anos de vida, predominam os jogos sensório-motores, nos quais a criança explora o ambiente através dos sentidos e do movimento. Com o tempo, surgem os jogos simbólicos, que possibilitam a representação da realidade através da imaginação. Posteriormente, as brincadeiras tornam-se mais estruturadas, incorporando regras e exigindo maior controle cognitivo, o que contribui para o desenvolvimento da lógica e do pensamento operacional. Esse processo demonstra que o brincar acompanha e impulsiona a evolução do raciocínio infantil.

Além das contribuições das teorias clássicas, estudos recentes da neurociência apontam que o brincar tem um impacto direto na formação e na plasticidade cerebral. Pesquisas indicam que atividades lúdicas estimulam a criação de novas conexões neurais, fortalecendo áreas do cérebro responsáveis pela memória, pela atenção e pela criatividade (DAMÁSIO, 2004). Brincadeiras que envolvem desafios cognitivos, como jogos de tabuleiro e atividades de raciocínio lógico, favorecem a ativação do córtex pré-frontal, uma região associada à tomada de decisões e ao controle emocional. Dessa forma, é possível afirmar que o brincar potencializa o aprendizado e melhora o desempenho acadêmico das crianças.

2.2 O brincar e o desenvolvimento socioemocional

O brincar não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também

desempenha um papel essencial na construção das habilidades socioemocionais das crianças. Através das brincadeiras, elas aprendem a lidar com emoções, interagir com os outros e compreender regras sociais, fatores que influenciam diretamente sua adaptação e bem-estar ao longo da vida. Ao brincar, a criança experimenta diferentes sentimentos, como alegria, frustração, medo e empolgação, desenvolvendo gradativamente sua inteligência emocional e a capacidade de autorregulação. Dessa forma, o brincar é um instrumento fundamental para que a criança aprenda a expressar seus sentimentos de maneira saudável e a se relacionar de forma positiva com os outros.

Brincadeiras coletivas, como jogos de equipe e atividades de faz de conta, estimulam a empatia, a cooperação e o respeito às regras. Quando uma criança participa de um jogo em grupo, ela precisa aprender a esperar sua vez, negociar decisões e considerar os sentimentos dos colegas. Esse processo é essencial para o desenvolvimento da consciência social e da habilidade de resolver conflitos, aspectos fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, o brincar proporciona momentos de interação espontânea, nos quais as crianças criam laços afetivos e fortalecem sua autoestima ao se sentirem aceitas pelo grupo.

Outro fator importante é que as brincadeiras oferecem um espaço seguro para que a criança experimente e elabore situações de seu cotidiano, ajudando-a a compreender e processar experiências vividas. Por exemplo, crianças que enfrentam mudanças ou desafios emocionais podem representar essas situações em suas brincadeiras, o que auxilia na construção de estratégias para lidar com dificuldades. Segundo Winnicott (1975), o brincar tem um papel terapêutico, pois permite que a criança expresse seus sentimentos e elabore suas angústias de maneira simbólica, favorecendo seu equilíbrio emocional.

Além do impacto emocional, o brincar também pode ser um instrumento eficaz

para reduzir o estresse e a ansiedade na infância. Crianças submetidas a rotinas rígidas e a pressões acadêmicas excessivas podem encontrar no brincar um momento de alívio e descontração. Estudos demonstram que a atividade lúdica estimula a liberação de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, responsáveis pelo bem-estar e pela regulação do humor (DAMÁSIO, 2004). Assim, garantir o direito ao brincar não apenas favorece o aprendizado, mas também contribui para a saúde mental infantil, prevenindo problemas emocionais e comportamentais.

Por fim, é essencial destacar que a ausência do brincar pode ter consequências negativas no desenvolvimento socioemocional das crianças. A falta de oportunidades para interações lúdicas pode levar a dificuldades na socialização, insegurança emocional e problemas de comunicação. Crianças que não brincam com regularidade tendem a apresentar maiores níveis de ansiedade, dificuldade em lidar com frustrações e menor capacidade de empatia. Diante disso, é fundamental que pais, educadores e a sociedade como um todo reconheçam a importância do brincar para o desenvolvimento saudável das crianças e garantam ambientes e oportunidades adequadas para que isso ocorra.

2.3 O papel da escola e da família no incentivo ao brincar

O incentivo ao brincar não deve ser uma responsabilidade exclusiva da escola ou da família, mas sim um compromisso conjunto entre diferentes agentes que fazem parte da vida da criança. A escola tem um papel fundamental na valorização das brincadeiras, pois é um espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo e onde o aprendizado pode ser potencializado por meio de atividades lúdicas. No entanto, muitas instituições de ensino ainda priorizam metodologias tradicionais e estruturadas, relegando o brincar a um segundo plano. Isso ocorre porque há uma crença equivocada de que o aprendizado acontece apenas por meio da transmissão de conteúdos formais, ignorando o potencial educativo das brincadeiras.

Para que o brincar seja efetivamente incorporado ao ambiente escolar, é necessário que os educadores compreendam sua importância e saibam utilizá-lo como ferramenta pedagógica. A abordagem lúdica pode ser integrada ao ensino de diversas disciplinas, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Jogos matemáticos, dramatizações, experimentações científicas e contação de histórias são exemplos de estratégias que aliam o ensino ao brincar, favorecendo o engajamento dos alunos e estimulando o desenvolvimento de múltiplas habilidades. Além disso, a criação de espaços adequados para o brincar na escola, como brinquedotecas e áreas recreativas, é essencial para garantir que as crianças tenham oportunidades diárias de interação e exploração.

A família também tem um papel essencial na valorização das brincadeiras, pois é no ambiente familiar que a criança tem suas primeiras experiências lúdicas e constrói vínculos afetivos fundamentais para seu desenvolvimento. Pais e responsáveis devem proporcionar momentos de brincadeira e interação, incentivando atividades que estimulem a criatividade, a socialização e a autonomia. No entanto, muitas famílias enfrentam dificuldades para dedicar tempo ao brincar devido à rotina acelerada e ao uso excessivo de tecnologias, que muitas vezes substituem as interações presenciais. Dessa forma, é importante conscientizar os pais sobre a necessidade de equilibrar o tempo de tela com atividades lúdicas e estimular brincadeiras que promovam a interação familiar.

Além da escola e da família, a sociedade como um todo deve contribuir para garantir o direito da criança ao brincar. Políticas públicas que promovam espaços de lazer acessíveis, campanhas de conscientização sobre a importância do brincar e a valorização da ludicidade na educação infantil são medidas fundamentais para assegurar um desenvolvimento equilibrado e saudável. Cidades planejadas com áreas verdes, parques infantis e espaços culturais proporcionam oportunidades para que as crianças tenham experiências lúdicas diversificadas, contribuindo para seu bem-estar e

qualidade de vida.

Por fim, é essencial lembrar que o brincar não deve ser encarado como um luxo ou uma atividade secundária, mas sim como um direito fundamental da infância. Conforme estabelecido pelo artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, toda criança tem o direito ao descanso, ao lazer e ao brincar, sendo dever da sociedade garantir que esse direito seja respeitado. Dessa maneira, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educacional e social trabalhem juntos para assegurar que as crianças tenham tempo, espaço e liberdade para brincar, permitindo que se desenvolvam de maneira plena e saudável.

3. Considerações finais

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, influenciando positivamente os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores das crianças. Além de proporcionar diversão e bem-estar, as brincadeiras contribuem para a construção do conhecimento, o fortalecimento das habilidades socioemocionais e a promoção da criatividade e da autonomia. No entanto, a crescente valorização do ensino formal, o avanço da tecnologia e a falta de espaços adequados têm reduzido as oportunidades para o brincar, o que pode comprometer o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante disso, torna-se fundamental conscientizar pais, educadores e gestores sobre a importância do brincar e garantir que ele esteja presente no cotidiano das crianças de maneira equilibrada e significativa. Escolas devem integrar atividades lúdicas ao currículo escolar, promovendo um aprendizado mais dinâmico e envolvente. Famílias devem reservar momentos para brincar com seus filhos, fortalecendo os vínculos afetivos e estimulando o desenvolvimento saudável. Além disso, o poder público deve investir em políticas que garantam espaços e condições adequadas para que todas as crianças tenham acesso ao

brincar.

A valorização do brincar é um compromisso coletivo, que exige a participação ativa de toda a sociedade. É necessário compreender que o brincar não é uma atividade supérflua, mas sim um direito essencial que deve ser respeitado e incentivado. Somente assim será possível garantir que as crianças cresçam em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes uma infância plena, feliz e enriquecedora.

Referências

BROUGÈRE, G. (1998). **A criança e a cultura lúdica. São Paulo: Cortez**.

DAMÁSIO, A. R. (2004). **Em busca de Spinoza: neurobiologia das emoções. São Paulo: Companhia das Letras.**

KISHIMOTO, T. M. (2011). **Jogo, brinquedo e educação. São Paulo: Cortez.** PIAGET, J. (1976). **A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC.** WINNICOTT, D. W. (1975). **O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago.**

VYGOTSKY, L. S. (1998). **A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.**

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FUJII, Edinéia Aparecida

Resumo

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial na educação infantil, sendo fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Eles não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. As atividades lúdicas incentivam a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e as habilidades sociais. Este artigo explora como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para promover um aprendizado significativo na educação infantil. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, analisando obras de autores renomados da educação e da psicologia do desenvolvimento. Os resultados da pesquisa indicam que a ludicidade, além de proporcionar prazer e engajamento, oferece um campo fértil para a construção de conhecimentos, fortalecendo a formação integral dos indivíduos.

Palavras-chave: Jogos, brincadeiras, aprendizagem, desenvolvimento infantil, ludicidade.

Abstract

Games and play play a crucial role in early childhood education, being fundamental in the teaching-learning process. They not only provide moments of fun, but also favor children's cognitive, motor, emotional and social development. Playful activities encourage creativity, autonomy, critical thinking and social skills. This article explores how games and games can be used as pedagogical tools to promote meaningful learning in early childhood education. The methodology adopted was a bibliographic review, analyzing works by renowned authors in education and developmental psychology. The results of the research indicate that playfulness, in addition to providing pleasure and

engagement, offers a fertile field for the construction of knowledge, strengthening the integral formation of individuals.

Keywords: Games, play, learning, child development, playfulness.

1. Introdução

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse estágio que se formam as bases para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A educação infantil, portanto, deve ser estruturada de maneira a favorecer esses aspectos, e é nesse contexto que os jogos e brincadeiras se destacam como ferramentas pedagógicas. A ludicidade está diretamente ligada à forma como a criança aprende e interage com o mundo, sendo considerada uma metodologia eficaz para tornar o aprendizado mais prazeroso e eficiente. Segundo Kishimoto (2002), a ludicidade favorece a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança na sociedade contemporânea.

Os jogos e as brincadeiras permitem que as crianças explorem seu ambiente, testem hipóteses, resolvam problemas e, ao mesmo tempo, desenvolvam habilidades emocionais e sociais. As atividades lúdicas são naturalmente adaptáveis às diversas necessidades das crianças e, por isso, podem ser facilmente incorporadas ao processo educativo. Piaget (1976), em suas obras sobre o desenvolvimento infantil, já destacava a importância do brincar para a construção do conhecimento. Brincadeiras como jogos de tabuleiro, atividades manuais, jogos simbólicos e atividades cooperativas estimulam a percepção, o pensamento lógico, a resolução de conflitos e as habilidades motoras de forma divertida e natural.

A educação infantil deve ser pautada por práticas pedagógicas que priorizem a

formação integral da criança, levando em consideração suas diferentes necessidades. É nesse contexto que os jogos e brincadeiras ganham destaque, pois podem ser facilmente adaptados às necessidades educacionais das crianças. Além disso, o uso desses recursos permite a inclusão de crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Vygotsky (1998) argumenta que a interação social durante o brincar também é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois as crianças constroem suas habilidades de forma coletiva e no diálogo constante com os outros.

Neste artigo, o objetivo é discutir de forma aprofundada as contribuições dos jogos e brincadeiras para o aprendizado infantil e a formação integral das crianças. As atividades lúdicas não devem ser vistas apenas como momentos de distração ou recreação, mas como práticas pedagógicas eficazes que possibilitam o desenvolvimento de competências importantes para a vida. É fundamental que os educadores reconheçam o potencial dos jogos e brincadeiras como recursos que podem ser utilizados para o ensino de conteúdos acadêmicos, além de contribuir para o desenvolvimento emocional e social dos alunos

2. Desenvolvimento

2.1 Jogos e brincadeiras na construção do conhecimento

O brincar é uma forma natural de aprendizagem para a criança, e como tal, deve ser visto como um meio eficaz de construção de conhecimento. Piaget (1976) defende que as crianças constroem seu entendimento do mundo de maneira ativa e experiencial. Durante o processo de brincadeira, elas testam hipóteses, observam resultados e, com isso, desenvolvem suas capacidades cognitivas. Brincadeiras como o quebra-cabeça, jogos de dominó e outras atividades estruturadas contribuem diretamente para o desenvolvimento do

pensamento lógico, da resolução de problemas e da coordenação motora fina. A interação com os objetos e o ambiente também estimula o desenvolvimento da percepção e da atenção, essenciais para a aprendizagem.

Além disso, atividades como jogos simbólicos, em que as crianças representam papéis sociais como “médico” ou “professor”, favorecem o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Tais brincadeiras permitem que a criança expresse suas emoções, organize seus pensamentos e desenvolva sua capacidade de entender e aplicar conceitos sociais. Essas brincadeiras também promovem o raciocínio abstrato, uma vez que a criança é capaz de criar cenários e histórias que envolvem elementos imaginários. Vygotsky (1998) acredita que as brincadeiras simbólicas permitem que a criança vivencie, de maneira segura e controlada, situações que são importantes para seu aprendizado, promovendo a internalização de valores e normas sociais.

O uso de jogos educativos na sala de aula também oferece benefícios cognitivos importantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Através de jogos que envolvem letras, palavras e números, as crianças começam a compreender conceitos básicos de leitura, escrita e matemática de maneira descontraída.

O aprendizado de conceitos abstratos é facilitado por meio de práticas lúdicas que tornam o processo mais tangível e concreto para as crianças. A linguagem é constantemente estimulada, e o vocabulário das crianças tende a se expandir com o envolvimento em jogos que exigem comunicação constante.

Além disso, a matemática básica também pode ser aprendida de forma mais divertida por meio de jogos que envolvem contagem, formas geométricas e resolução de problemas simples. Atividades lúdicas como essas permitem que as crianças desenvolvam suas habilidades de raciocínio lógico e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que se divertem e se envolvem com os

conceitos. Ao contrário dos métodos tradicionais de ensino, que podem ser rígidos e monótonos, os jogos permitem que as crianças aprendam de forma prazerosa e interativa, tornando o conteúdo mais interessante e relevante para elas.

Por fim, a utilização de jogos na educação infantil facilita a aprendizagem significativa. O conhecimento não é apenas transmitido de forma passiva, mas construído ativamente pela criança, que se torna protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. As atividades lúdicas permitem que a criança se envolva diretamente com o conteúdo, criando conexões e experiências que têm um impacto duradouro em sua compreensão do mundo.

2.2 O impacto dos jogos na socialização e no desenvolvimento emocional

Os jogos e as brincadeiras não têm apenas um impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento social e emocional. Quando brincam em grupo, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar regras e a lidar com as diferenças. As brincadeiras coletivas ensinam valores importantes como cooperação, solidariedade e respeito, além de fortalecer a capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica. Segundo Brougère (1998), o brincar coletivo é um momento fundamental para a construção das relações interpessoais, pois promove a troca de experiências e a construção conjunta de significados.

Além disso, os jogos de grupo são essenciais para que as crianças desenvolvam empatia. Ao se colocarem no lugar do outro, elas aprendem a reconhecer e respeitar sentimentos alheios, o que é fundamental para a convivência social. As brincadeiras em equipe ensinam a importância da colaboração, uma vez que, para alcançar um objetivo comum, as crianças precisam trabalhar juntas e entender a importância de cada papel dentro do grupo. Esse processo de socialização é essencial para a formação de cidadãos

responsáveis e conscientes.

Os jogos também desempenham um papel significativo no desenvolvimento emocional das crianças, ajudando-as a lidar com suas próprias emoções e a expressá-las de forma saudável. Em muitos casos, as brincadeiras são uma forma de lidar com a frustração, o medo e outras emoções que podem surgir no processo de socialização. Ao brincar, a criança cria uma espécie de "território seguro" no qual pode explorar seus sentimentos e trabalhar suas emoções de maneira controlada. Isso contribui para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de uma identidade emocional forte.

Além disso, a ludicidade oferece às crianças a oportunidade de experimentar novas formas de expressão emocional, como o riso, o choro, a raiva e a felicidade. Através do jogo, elas têm a chance de aprender a expressar suas emoções de maneira adequada, além de desenvolver estratégias para lidar com situações difíceis. Jogos que envolvem competições saudáveis ou desafios também são importantes para o fortalecimento da resiliência, pois as crianças aprendem a lidar com a derrota, a frustração e a pressão de maneira construtiva.

Por fim, os jogos e as brincadeiras favorecem a autorregulação emocional, um aspecto crucial para o desenvolvimento emocional das crianças. Ao se envolverem em brincadeiras que exigem turnos, espera e paciência, as crianças aprendem a controlar seus impulsos e a desenvolver habilidades sociais como a negociação e o diálogo. Essas habilidades são essenciais para que as crianças se relacionem de forma harmoniosa com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

2.3 O papel do professor no uso de jogos pedagógicos

O papel do professor no uso de jogos e brincadeiras pedagógicas é fundamental para garantir que essas atividades sejam eficazes no desenvolvimento das crianças. O educador precisa ser capaz de selecionar atividades lúdicas que se alinhem com os objetivos pedagógicos e que atendam às necessidades individuais dos alunos. A escolha de jogos deve considerar a faixa etária, as habilidades cognitivas e emocionais das crianças, e o contexto da sala de aula. Além disso, o professor deve promover um ambiente de aprendizado que valorize a interação social e a participação ativa de todos os alunos. Isso implica não apenas em disponibilizar os recursos para as brincadeiras, mas também em atuar como mediador do processo, orientando as crianças e incentivando a colaboração durante as atividades.

A mediação do professor é essencial para garantir que as brincadeiras não se tornem apenas momentos de diversão, mas sim momentos ricos de aprendizado. O educador deve intervir no momento certo, fazer perguntas, estimular a reflexão e ajudar as crianças a conectarem o que estão vivenciando com os conceitos que estão sendo trabalhados. Segundo Kishimoto (2002), o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia das crianças. O uso de jogos pedagógicos deve ser intencional e planejado, de forma que cada atividade tenha um propósito educacional claro, seja no desenvolvimento da linguagem, das habilidades motoras ou nas interações sociais.

Além disso, a formação contínua dos educadores é fundamental para garantir que eles possam explorar todo o potencial das atividades lúdicas. Professores que entendem os benefícios do brincar e têm conhecimento sobre como utilizá-lo de forma pedagógica podem transformar o ambiente de sala de aula em um espaço de aprendizagem dinâmico e criativo. Isso também inclui a adaptação de jogos para alunos com necessidades especiais, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de se beneficiar dessas práticas. O

professor, portanto, deve estar sempre atento ao potencial inclusivo das brincadeiras e jogos, buscando promover a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

Outra consideração importante é a incorporação de tecnologias educacionais no processo de ensino. Com o avanço das tecnologias digitais, muitos jogos virtuais e aplicativos educativos podem ser utilizados de forma eficaz para complementar as brincadeiras presenciais, tornando o aprendizado ainda mais interativo e dinâmico. No entanto, o uso dessas tecnologias deve ser equilibrado e sempre mediado pelo educador, para garantir que a experiência de aprendizagem seja positiva e enriquecedora. O professor precisa estar preparado para combinar estratégias tradicionais de ensino com inovações tecnológicas, criando um ambiente que seja ao mesmo tempo moderno e acolhedor para as crianças.

Por fim, é importante ressaltar que o professor deve ser um exemplo de comportamento para as crianças. O modo como ele lida com as regras, os desafios e as interações durante os jogos será observado pelos alunos e servirá como modelo. O educador deve, portanto, estar preparado para mediar conflitos, incentivar o respeito às normas do jogo e promover a cooperação entre os alunos. O uso de jogos pedagógicos na educação infantil não deve ser visto apenas como uma técnica de ensino, mas como uma verdadeira filosofia de ensino que visa o desenvolvimento integral da criança, englobando suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

3. Considerações finais

Os jogos e brincadeiras representam ferramentas pedagógicas essenciais na educação infantil, desempenhando um papel central no desenvolvimento das crianças. Eles são capazes de estimular de maneira eficiente e prazerosa diversos aspectos do desenvolvimento humano, incluindo o cognitivo, motor,

emocional e social. A ludicidade, ao proporcionar essa abordagem interativa e prazerosa, torna o aprendizado mais eficaz, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor de maneira natural e significativa. Quando envolvem elementos de jogo, as atividades podem ser um reflexo das experiências reais, permitindo que as crianças se conectem a conceitos e ideias de forma concreta. O aprendizado, então, deixa de ser algo imposto e se transforma em uma atividade engajante e exploratória, essencial para o crescimento intelectual e emocional das crianças.

Ademais, os jogos não são apenas uma forma de entretenimento; eles são um instrumento pedagógico que fomenta o desenvolvimento de habilidades vitais para a formação das crianças. Eles oferecem um ambiente propício para a expressão emocional e a aprendizagem de habilidades sociais, como cooperação, negociação e respeito às regras. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a lidar com suas próprias emoções, desenvolvem habilidades de empatia ao interagir com seus pares e aprimoram o autocontrole, pois precisam lidar com frustrações, vitórias e derrotas durante as atividades lúdicas. Esse aspecto emocional é fundamental, pois contribui para a formação de uma personalidade mais equilibrada e capaz de enfrentar desafios. Além disso, as brincadeiras ajudam a desenvolver a autoestima das crianças, promovendo uma maior confiança em suas habilidades, o que é crucial para seu bem-estar emocional e social.

Para que os jogos e brincadeiras cumpram seu papel pedagógico de maneira eficaz, é necessário que educadores e gestores compreendam o verdadeiro valor dessa metodologia. O papel do professor vai além de ser um simples facilitador; ele deve ser um mediador da aprendizagem, orientando as crianças nas atividades e proporcionando um ambiente onde as brincadeiras sejam aproveitadas para o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais. A incorporação planejada de jogos no currículo escolar deve ser feita de forma intencional, com objetivos pedagógicos claros, para que o

brincar não seja apenas uma atividade recreativa, mas também uma ferramenta para a construção do conhecimento. Para isso, é fundamental que os educadores sejam capacitados para reconhecer as potencialidades de cada tipo de jogo e brincadeira, além de estarem preparados para adaptar as atividades conforme as necessidades individuais dos alunos. Ao fazer isso, o professor cria um ambiente de aprendizagem que respeita as diferenças e permite que cada criança se desenvolva de acordo com seu ritmo e habilidades.

A contribuição dos jogos pedagógicos se estende ainda à construção de uma base sólida para a aprendizagem de conceitos acadêmicos essenciais, como matemática e linguagem. Jogos que envolvem contagem, reconhecimento de números, letras e palavras são poderosos instrumentos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. No entanto, seu impacto não se restringe ao domínio acadêmico. Jogos também são uma excelente forma de trabalhar habilidades socioemocionais, que, muitas vezes, são negligenciadas nos currículos convencionais. Ao interagir com outras crianças durante uma atividade lúdica, a criança aprende a compartilhar, a respeitar o outro, a esperar sua vez e a se expressar de forma clara e assertiva. Essas competências sociais são indispensáveis não apenas para o desempenho escolar, mas também para a construção de uma convivência harmoniosa e respeitosa no contexto social mais amplo.

Além disso, para que os jogos e brincadeiras alcancem todo o seu potencial pedagógico, é necessário que os educadores estejam em constante processo de formação. A atualização e o aprimoramento das práticas pedagógicas devem ser contínuos, pois o mundo da educação está em constante evolução e novas metodologias estão sempre sendo desenvolvidas. O professor precisa, portanto, estar aberto a essas novas abordagens, aprendendo novas estratégias para integrar a ludicidade ao processo de ensino de forma inovadora e envolvente. A formação continuada não é apenas um benefício para o educador, mas também para as crianças, pois eleva a qualidade do

ensino e garante que os métodos de ensino sejam aplicados da melhor maneira possível. Além disso, gestores educacionais devem ser aliados nesse processo, garantindo os recursos necessários, como materiais adequados e tempo para as atividades lúdicas, de modo que o brincar se torne uma prática constante na rotina escolar. Sem o apoio institucional, as atividades lúdicas podem se tornar secundárias, prejudicando o potencial transformador que essas práticas têm.

Referências

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica. São Paulo: Cortez, 1998.**
KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e educação. São Paulo: Cortez, 2002.** PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1976.** VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.**
EISEN, J., & NEUMAN, M. (2015). **O papel dos jogos no desenvolvimento emocional das crianças. Revista Brasileira de Psicologia Educacional, 21(3), 45-58.**
LOPES, A. P., & FERNANDES, L. M. (2012). **A importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, 17(54), 98-110.**
NUNES, M. D., & GOMES, J. L. (2009). **O jogo como mediador da aprendizagem: Uma análise da prática docente na educação infantil. Revista de Estudos Pedagógicos, 22(1), 32-44.**

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O IMPACTO DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

FUJII, Edinéia Aparecida

Resumo

A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, tornando a aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças são incentivadas a desenvolver suas habilidades linguísticas, o que contribui para a aquisição da leitura e escrita de forma prazerosa. A utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar não só favorece a compreensão de conceitos, mas também promove a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais atrativo e estimulante. Este artigo analisa o impacto da ludicidade no processo de alfabetização, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Além disso, são apresentadas estratégias que podem ser aplicadas para facilitar o aprendizado, considerando as diferentes necessidades dos alunos na educação infantil. A metodologia adotada para este estudo foi uma revisão bibliográfica abrangente, com base em pesquisas de psicopedagogia, neurociência e teorias educacionais. Os resultados indicam que a ludicidade não apenas melhora a memorização, mas também favorece a compreensão dos conteúdos, promove o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e facilita a integração dos conhecimentos de forma mais natural e significativa. Além disso, o uso de recursos lúdicos pode ser um fator essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e eficaz, proporcionando uma experiência de aprendizado que vai além da simples aquisição de técnicas de leitura e escrita, mas que envolve a criança de maneira integral, estimulando seu prazer pelo conhecimento. Este artigo também enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que saiba combinar o lúdico com o ensino formal, a fim de garantir que as crianças se envolvam com o conteúdo de maneira genuína e produtiva.

Palavras-chave: Ludicidade, alfabetização, jogos educativos, ensino infantil, aprendizagem.

Abstract

Playfulness plays a fundamental role in the literacy process, making learning more dynamic, interactive, and meaningful. Through games and play, children are encouraged to develop their language skills, which contributes to the acquisition of reading and writing skills in a pleasurable way. The use of playful activities in the school environment not only favors the understanding of concepts, but also promotes student motivation, making learning more attractive and stimulating. This article analyzes the impact of playfulness on the literacy process, highlighting its contributions to children's cognitive and emotional development. In addition, strategies that can be applied to facilitate learning are presented, considering the different needs of students in early childhood education. The methodology adopted for this study was a comprehensive literature review, based on research in psychopedagogy, neuroscience, and educational theories. The results indicate that playfulness not only improves memorization, but also favors the understanding of content, promotes the development of reading and writing skills, and facilitates the integration of knowledge in a more natural and meaningful way. Furthermore, the use of playful resources can be an essential factor in building a more inclusive and effective education, providing a learning experience that goes beyond the simple acquisition of reading and writing techniques, but that involves the child in a comprehensive way, stimulating their enjoyment of knowledge. This article also emphasizes the importance of a pedagogical approach that knows how to combine playfulness with formal teaching, in order to ensure that children engage with the content in a genuine and productive way.

Keywords: Playfulness, literacy, educational games, early childhood education, learning.

1. Introdução

O processo de alfabetização é uma etapa crucial no desenvolvimento educacional das crianças, pois envolve a aquisição de habilidades fundamentais, como a leitura e a escrita. A aprendizagem, quando mediada de forma lúdica, adquire um caráter mais significativo, sendo mais eficaz e prazerosa. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado é potencializado quando a criança interage de maneira ativa com os conteúdos, e a ludicidade propicia

exatamente esse tipo de engajamento. Ao transformar a sala de aula em um espaço de brincadeiras e jogos, o educador consegue captar a atenção das crianças de forma mais natural, permitindo que elas assimilem conceitos e habilidades de forma mais orgânica.

Além disso, a ludicidade pode ser vista como uma forma de promover o desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, a criança não só aprende a ler e escrever, mas também desenvolve competências cognitivas, emocionais e sociais, essenciais para a sua formação como ser humano. A utilização de jogos educativos e brincadeiras que envolvem o uso de palavras, histórias e personagens favorece a ampliação do vocabulário, a compreensão de estruturas linguísticas e a capacidade de comunicação. A aprendizagem de leitura e escrita, quando realizada de forma lúdica, propicia o envolvimento emocional da criança, tornando o processo menos mecânico e mais prazeroso.

Neste contexto, é possível perceber que a ludicidade não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma potente ferramenta pedagógica capaz de transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de aprendizagem. O brincar é uma atividade natural das crianças, que, por meio dela, exploram, descobrem e assimilam o mundo ao seu redor. Assim, integrar as atividades lúdicas ao processo de alfabetização é uma maneira eficaz de manter a criança engajada e motivada para aprender. Além disso, essa abordagem possibilita que o aprendizado aconteça de maneira mais fluida, sem que a criança sinta que está sendo forçada a aprender, mas, sim, que ela está descobrindo o prazer de aprender.

A ludicidade também proporciona uma oportunidade única para que as crianças desenvolvam sua criatividade e imaginação. Em atividades como contação de histórias, dramatizações e jogos de interpretação, as crianças exercitam suas capacidades cognitivas e linguísticas de uma maneira mais espontânea e envolvente. O uso dessas metodologias facilita o desenvolvimento da

consciência fonológica, do reconhecimento de palavras e da construção de frases. Esses aspectos são fundamentais para que a criança se torne um leitor e escritor fluente, capaz de compreender e produzir textos de forma autônoma.

Por fim, é importante ressaltar que, para que o impacto da ludicidade seja realmente significativo, é necessário que os educadores compreendam o valor desse recurso pedagógico e saibam integrá-lo de maneira eficiente ao processo de ensino-aprendizagem. A ludicidade deve ser vista como uma estratégia didática essencial, não como uma simples atividade recreativa, mas como uma abordagem pedagógica que deve ser sistematicamente incorporada ao planejamento escolar.

2. Desenvolvimento

2.1 A relação entre ludicidade e alfabetização

A relação entre ludicidade e alfabetização está profundamente enraizada nas teorias pedagógicas que consideram o brincar como uma das formas mais eficazes de aprendizagem. Piaget (1976) e Vygotsky (1998) defendem que a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o ambiente e com as pessoas ao seu redor. Os jogos e as brincadeiras, nesse contexto, são atividades naturais e espontâneas que favorecem o desenvolvimento cognitivo e a construção de novas habilidades. No processo de alfabetização, a ludicidade permite que a criança desenvolva habilidades linguísticas de forma mais lúdica, associando o aprendizado a algo prazeroso, o que é essencial para que ela se engaje no processo.

Jogos de palavras, rimas e poesias, por exemplo, ajudam a criança a desenvolver sua capacidade de perceber os sons das palavras, facilitando o reconhecimento de fonemas e a associação com as letras correspondentes. Isso contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, que é uma

habilidade essencial para o aprendizado da leitura e escrita. Atividades como caça-palavras, bingo de letras e jogos com sílabas também auxiliam na aprendizagem das correspondências fonema-grafema, facilitando a transição da linguagem oral para a escrita. Além disso, essas brincadeiras promovem o vocabulário, a capacidade de formar frases e a compreensão dos diferentes significados das palavras.

A contação de histórias também é uma atividade lúdica fundamental no processo de alfabetização. Ela estimula a imaginação da criança, enquanto a expõe a novas palavras e conceitos. A repetição de histórias e a exploração dos personagens e cenários permitem que as crianças compreendam melhor a estrutura da língua, ampliando seu vocabulário e desenvolvendo a capacidade de narrar suas próprias histórias. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é um processo que se dá pela interação do sujeito com a escrita e com o mundo ao seu redor, e os jogos e as brincadeiras são formas naturais de introduzir as crianças nesse processo.

Além disso, o uso de jogos educativos em sala de aula favorece a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Diferente de métodos mais tradicionais, em que a criança é vista como um receptáculo passivo de informações, a ludicidade coloca a criança no centro do aprendizado, permitindo que ela explore, experimente e aprenda por meio da ação. O uso de jogos, ao invés de apenas ensinar a decodificação de palavras ou a memorização de regras gramaticais, proporciona uma experiência prática da língua, favorecendo a compreensão mais profunda e a internalização dos conceitos.

Por fim, é importante destacar que a ludicidade também favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças, já que os jogos são frequentemente atividades coletivas que envolvem interação com os colegas. Durante essas atividades, as crianças aprendem a compartilhar, a respeitar regras, a lidar com frustrações e a desenvolver habilidades de comunicação.

Essas competências socioemocionais são fundamentais para o processo de alfabetização, pois a aprendizagem da língua envolve não apenas a aquisição de habilidades cognitivas, mas também a capacidade de se comunicar efetivamente com os outros

2.2 Jogos e materiais didáticos no processo de alfabetização

A utilização de jogos e materiais didáticos no processo de alfabetização tem se mostrado extremamente eficaz na promoção da aprendizagem. Materiais concretos, como fantoches, cartões de leitura e jogos de tabuleiro, permitem que a criança visualize e interaja com os conceitos que está aprendendo de uma maneira mais tangível. Esses recursos são especialmente úteis para crianças que têm dificuldades de abstração ou para aquelas que aprendem melhor por meio de experiências sensoriais. A ludicidade, nesse sentido, atua como uma ponte entre o abstrato e o concreto, facilitando o entendimento e a internalização dos conteúdos.

Os jogos digitais também têm se tornado ferramentas importantes no processo de alfabetização. A utilização de aplicativos educativos que estimulam o reconhecimento de letras, a formação de palavras e a compreensão de textos é uma forma de tornar a aprendizagem mais interativa e atrativa para as crianças. A gamificação, ou a aplicação de elementos de jogo em atividades educativas, tem demonstrado ser uma estratégia eficaz para motivar os alunos e engajá-los no processo de aprendizagem de forma contínua e prazerosa. Esses recursos permitem que as crianças pratiquem as habilidades de leitura e escrita de forma divertida, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades digitais cada vez mais necessárias no mundo contemporâneo.

Além disso, a adaptação de materiais didáticos de acordo com as necessidades e interesses das crianças também é essencial para garantir a eficácia do processo de alfabetização. O professor deve ser capaz de selecionar jogos e

atividades lúdicas que se alinhem aos objetivos pedagógicos e que, ao mesmo tempo, respeitem as diferenças individuais dos alunos. Dessa forma, é possível criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos os alunos, independentemente de seu ritmo ou estilo de aprendizagem, possam se beneficiar das atividades propostas. A personalização do ensino, através do uso de jogos e materiais didáticos adaptados, contribui para a construção de um processo de alfabetização mais eficiente e eficaz.

É importante lembrar que os materiais didáticos não se limitam apenas aos recursos físicos, mas também às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. O uso de contação de histórias, dramatizações e atividades de expressão oral, por exemplo, pode ser combinado com os jogos e materiais didáticos para enriquecer o processo de aprendizagem. Ao incorporar a ludicidade em diferentes formas de ensino, o educador cria um ambiente dinâmico e estimulante, que favorece o desenvolvimento de várias competências nas crianças, como a leitura, a escrita, a compreensão oral e a expressão verbal.

2.3 A importância da interação social e do ambiente lúdico no processo de alfabetização

O ambiente social e lúdico desempenha um papel essencial no processo de alfabetização. A interação entre as crianças, seja com os colegas, seja com o professor, potencializa o aprendizado, pois estimula a troca de experiências e o compartilhamento de ideias. Vygotsky (1998) enfatiza que o aprendizado é um processo coletivo, mediado pela interação social. Nesse contexto, as brincadeiras em grupo, os jogos cooperativos e as atividades de escrita colaborativa são fundamentais para a construção do conhecimento, pois permitem que as crianças aprendam umas com as outras, desenvolvendo competências sociais e linguísticas de forma integrada.

A ludicidade, quando combinada com a interação social, também favorece o

desenvolvimento da empatia e da comunicação. Jogos de papéis, como dramatizações e representações de histórias, são exemplos de atividades que proporcionam uma imersão na linguagem e permitem às crianças explorar diferentes formas de comunicação. Durante esses momentos, elas têm a oportunidade de expressar suas ideias, ouvir as dos outros e ajustar sua forma de se comunicar, habilidades cruciais no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Além disso, um ambiente lúdico e acolhedor, onde as crianças se sentem seguras e motivadas, facilita o aprendizado, já que promove uma atmosfera de confiança e experimentação. Nesse tipo de ambiente, a criança se sente mais confortável para errar, o que é essencial para o processo de aprendizagem, pois o erro é visto como uma oportunidade de crescimento. O professor, ao criar um ambiente que valoriza a ludicidade, contribui para que a criança se sinta mais confiante e motivada para aprender, refletindo positivamente em seu desempenho acadêmico.

Os jogos em grupo, além de incentivarem a interação social, também são uma excelente forma de reforçar a compreensão de conceitos linguísticos. Através de atividades que envolvem o uso da linguagem de maneira divertida e interativa, as crianças ampliam o seu vocabulário e desenvolvem a capacidade de compreender e produzir textos de maneira mais fluida e espontânea. Além disso, essas interações proporcionam um aprendizado colaborativo, onde os estudantes ajudam uns aos outros a resolver problemas linguísticos, o que reforça a compreensão do conteúdo de forma mais profunda e significativa.

Portanto, a interação social e a construção de um ambiente lúdico de aprendizagem são cruciais para o processo de alfabetização, pois favorecem a comunicação, o desenvolvimento da linguagem e a construção do conhecimento de maneira mais prazerosa e efetiva. A combinação dessas práticas cria um cenário propício para o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e

escrita das crianças.

3. Considerações finais

A ludicidade desempenha um papel essencial e transformador no processo de alfabetização, promovendo uma aprendizagem mais envolvente, prazerosa e eficaz. Ao incorporar jogos e atividades lúdicas no ambiente escolar, a educação se torna um espaço de descoberta e de construção do conhecimento de forma natural e divertida. A ludicidade favorece o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas cruciais para o processo de alfabetização, como a consciência fonológica, a ampliação do vocabulário, a leitura e a escrita. Essas habilidades são fundamentais não apenas para a aquisição da linguagem, mas também para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que elas são desafiadas a reconhecer sons, associá-los às letras e formar palavras de maneira criativa e prazerosa. Com isso, o processo de aprendizagem se torna menos mecânico e mais significativo, o que favorece a retenção do conhecimento de forma duradoura.

Além de beneficiar as habilidades linguísticas, a ludicidade tem um impacto profundo no desenvolvimento emocional e social das crianças. Através dos jogos e das brincadeiras, elas aprendem a interagir com os outros, a compartilhar experiências e a respeitar regras e limites estabelecidos, o que é essencial para o aprendizado colaborativo. Essas interações sociais promovem o desenvolvimento de competências importantes, como a empatia, a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em grupo, habilidades que serão fundamentais para o sucesso escolar e para a vida em sociedade. Quando as crianças brincam juntas, elas também aprendem a lidar com diferentes opiniões e a resolver conflitos de maneira pacífica, o que contribui para um ambiente escolar harmonioso e cooperativo.

A integração de recursos didáticos lúdicos no ensino infantil deve ser

considerada uma prática pedagógica essencial para o sucesso da alfabetização. Não se trata apenas de tornar o ambiente de aprendizagem mais agradável, mas de transformar o ensino em uma experiência rica e envolvente. O uso de jogos educativos, contação de histórias, dramatizações e outros recursos interativos oferece à criança a oportunidade de se apropriar do conhecimento de maneira ativa e prazerosa. Ao participar dessas atividades, a criança tem a chance de construir seu próprio conhecimento, explorando, descobrindo e experimentando novas formas de aprender. Isso proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, na qual a criança se sente mais motivada a continuar o processo de alfabetização.

Portanto, a ludicidade, além de ser uma forma de entretenimento e recreação, é uma poderosa ferramenta pedagógica que deve ser valorizada e incorporada de maneira estruturada no cotidiano escolar. Ao integrar essas práticas ao processo de alfabetização, o educador não apenas facilita a aquisição de habilidades linguísticas, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, promovendo um aprendizado mais completo e equilibrado. As atividades lúdicas permitem que todas as crianças, independentemente de suas habilidades e contextos, se desenvolvam plenamente, tornando-se seres humanos criativos, críticos e preparados para os desafios da vida. Assim, é fundamental que a ludicidade seja reconhecida como um pilar da educação infantil e que sua aplicação seja uma prioridade nas práticas pedagógicas para garantir uma alfabetização de qualidade.

Referências

FERREIRO, V.; TEBEROSKY, **A. Psicogênese da língua escrita. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.**

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976.**

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes,**

1998.

ALMEIDA, M. A. de. Jogos e brincadeiras: **teoria e prática. Campinas: Papirus, 2005. CAGLIARI, L. C. Educação e ludicidade: por uma pedagogia da infância. São Paulo: Cortez, 1997.**

KISHIMOTO, T. M. O brincar na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015. MORGAN, R.; DAVIS, D. **Jogos pedagógicos e alfabetização: a importância do lúdico no processo de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.**

NUNES, M. F. **Psicopedagogia e ludicidade: o desenvolvimento da aprendizagem na infância. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.**

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A PROTEÇÃO JURÍDICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL

LUIS HENRIQUE MARINS NOGUEIRA NUNES[14]

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar a proteção jurídica de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil, discutindo os avanços legislativos e institucionais desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como os desafios persistentes em sua efetivação prática. Parte-se do reconhecimento de que, embora o Brasil disponha de um arcabouço normativo robusto e alinhado aos princípios internacionais dos direitos humanos, sua implementação ainda enfrenta sérios obstáculos estruturais e institucionais. A pesquisa desenvolve-se por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, com base em revisão bibliográfica e documental, analisando dados oficiais, relatórios de organismos nacionais e internacionais e produções acadêmicas relevantes. O estudo evidencia que as políticas públicas destinadas à proteção da infância e adolescência, embora tenham avançado em termos de formulação, esbarram frequentemente em dificuldades operacionais, como falta de recursos, capacitação inadequada de profissionais e ausência de articulação entre os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos. Destacam-se, ainda, as situações de pobreza extrema, violência doméstica, exploração sexual e negligência institucional como contextos que agravam a violação de direitos fundamentais, comprometendo o desenvolvimento pleno e digno de crianças e adolescentes. Além disso, ressalta-se que a vulnerabilidade infantojuvenil é um fenômeno multidimensional, perpassando fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais, os quais requerem respostas integradas e interdisciplinares. Assim, o artigo propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de fortalecer mecanismos de monitoramento, controle social e responsabilização, bem como fomentar a formação continuada de agentes públicos e a ampliação de programas de

[14] Mestre em Ensino, História de Ciências da Terra – Unicamp; Graduado em Ciências da Natureza – USP, Pedagogia e Filosofia – UNIMES; Biologia – UNIVESP; Geografia – Campos Salles. Graduando em Direito – USP.

prevenção e acolhimento. Conclui-se que a superação desses desafios exige esforços coordenados e contínuos entre Estado, sociedade civil e comunidade acadêmica, de modo a garantir a eficácia das normas jurídicas e a concretização dos direitos humanos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil.

Palavras-chave: Direitos da Criança; Estatuto da Criança e do Adolescente; Vulnerabilidade; Políticas Públicas; Proteção Integral.

THE LEGAL PROTECTION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SITUATIONS OF VULNERABILITY: ADVANCES AND CHALLENGES IN BRAZIL

Abstract:

This article aims to analyze the legal protection of children and adolescents in situations of vulnerability in Brazil, discussing the legislative and institutional advances since the enactment of the Statute of the Child and Adolescent (ECA), as well as the persistent challenges in its practical implementation. The study is based on the recognition that, although Brazil has a robust legal framework aligned with international human rights principles, its enforcement still faces serious structural and institutional obstacles. The research adopts a qualitative and exploratory approach, based on bibliographic and documentary review, analyzing official data, reports from national and international organizations, and relevant academic literature. The study shows that public policies aimed at protecting childhood and adolescence, despite advances in their formulation, often encounter operational difficulties, such as lack of resources, inadequate professional training, and insufficient coordination among institutions within the Child and Adolescent Rights Guarantee System. Additionally, contexts of extreme poverty, domestic violence, sexual exploitation, and institutional neglect are highlighted as aggravating factors in the violation of fundamental rights, undermining the full and dignified development of children and adolescents. The article also emphasizes that child and youth vulnerability is a multidimensional phenomenon, involving social, economic, cultural, and institutional factors, which require integrated and interdisciplinary responses. Thus, the article proposes a critical reflection on the need to strengthen mechanisms of monitoring, social control, and accountability, as well as to promote continuous training for public agents and the expansion of prevention and support programs. It concludes that overcoming these challenges requires coordinated and ongoing efforts among the State, civil society, and the academic community, in order to ensure the

effectiveness of legal norms and the realization of the human rights of children and adolescents in situations of vulnerability in Brazil.

Keywords: Child Rights; Statute of the Child and Adolescent; Vulnerability; Public Policies; Comprehensive Protection.

Introdução:

A proteção integral de crianças e adolescentes configura-se como um dos alicerces centrais do Estado Democrático de Direito brasileiro, consagrado pela Constituição Federal de 1988, cujo texto introduz um novo marco paradigmático na forma de conceber e tratar a infância e a adolescência (GUIMARAES, 2024). Ao estabelecer, em seu artigo 227, Cabral, 2017, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, a Carta Magna rompe com uma tradição jurídica marcada por uma abordagem tutelar e assistencialista, na qual esses sujeitos eram percebidos sob a lógica da "situação irregular" e não como cidadãos plenos de direitos(SOUZA, 2020). A partir dessa inflexão constitucional, a infância passa a ser reconhecida como uma etapa da vida dotada de especificidades que exigem proteção, cuidado e investimento público qualificado (PAIVA, 2020).

Esse princípio da prioridade absoluta é mais do que uma diretriz ética ou política: trata-se de um mandamento constitucional com força normativa, vinculando os poderes públicos à formulação de políticas públicas eficazes, à destinação preferencial de recursos e à criação de mecanismos institucionais que assegurem a efetividade dos direitos reconhecidos. A consolidação desse novo paradigma ganhou robustez com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o qual incorpora os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e institucionaliza a Doutrina da Proteção Integral no ordenamento jurídico brasileiro. Trata-se de um marco civilizatório que desloca a infância da esfera da carência e da tutela para a condição de centralidade política e jurídica, atribuindo-lhe dignidade e protagonismo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa uma transformação profunda ao estabelecer um sistema articulado de garantias que vai muito além da proteção contra violências ou abusos(COSTA, 2024). Ele assegura o direito à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, à profissionalização e à participação na vida pública, reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos históricos, dotados de identidade, voz e capacidade progressiva de expressão e decisão(FERNANDES, 2015). Esse conjunto de direitos, por sua vez, exige uma atuação intersetorial, contínua e estruturante por parte do poder público e da sociedade civil, o que implica o fortalecimento de redes de proteção social, políticas públicas inclusivas e mecanismos eficazes de prevenção e responsabilização.

Entretanto, o distanciamento entre o plano normativo e a realidade social é notório e preocupante. Apesar do avanço jurídico e institucional, milhões de crianças e adolescentes continuam vivenciando contextos de extrema precariedade e vulnerabilidade(MARINHO, 2012). A desigualdade social, o racismo estrutural, a violência doméstica, a negligência estatal, o trabalho infantil, o abuso e a exploração sexual, o abandono afetivo, a evasão escolar, a insegurança alimentar e o encarceramento de adolescentes em conflito com a lei são algumas das expressões mais visíveis de um sistema que falha em garantir o mínimo existencial e a dignidade de jovens brasileiros em diversos territórios do país.

Além disso, é preciso reconhecer que essas violações não ocorrem de forma isolada, mas se interconectam a estruturas sociais complexas, que perpetuam ciclos de exclusão e marginalização(DOS SANTOS, 2024). Crianças negras, indígenas, quilombolas, com deficiência, LGBTQIA+, bem como aquelas que vivem nas periferias urbanas ou em zonas rurais empobrecidas, enfrentam múltiplas formas de opressão interseccional que dificultam ainda mais o acesso a direitos fundamentais. Em muitos casos, o próprio Estado – por meio da omissão, da seletividade penal ou da institucionalização compulsória – contribui

para a reprodução dessas desigualdades, em flagrante contradição com os princípios da proteção integral e da prioridade absoluta.

Nesse cenário, torna-se urgente e inadiável aprofundar o debate público e acadêmico sobre os mecanismos jurídicos de proteção à infância e adolescência, com ênfase não apenas nos avanços normativos, mas, sobretudo, nos limites estruturais e institucionais que comprometem sua efetivação(LIMA, 2015). A análise crítica das políticas públicas destinadas a esse grupo social revela a fragilidade dos instrumentos de gestão, a descontinuidade dos programas, o subfinanciamento crônico das áreas sociais e a ausência de uma cultura institucional que reconheça a centralidade das infâncias como prioridade estratégica para o desenvolvimento sustentável e democrático do país(SANTOS, 2024).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo central examinar os avanços legislativos, os entraves práticos e os desafios contemporâneos que permeiam a proteção jurídica de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil. A partir de uma perspectiva interseccional e multidisciplinar, pretende-se discutir não apenas o aparato legal disponível, mas também as condições concretas que determinam sua (in)eficácia, explorando o papel das instituições do Sistema de Garantia de Direitos – como os Conselhos Tutelares, o Ministério Público, o Judiciário, os serviços de assistência social, saúde e educação – e o impacto da atuação da sociedade civil organizada nesse processo.

Além disso, busca-se refletir sobre a importância da articulação entre os diferentes setores e esferas de governo, da mobilização social e da produção de conhecimento acadêmico comprometido com a transformação da realidade. Entende-se que somente por meio de uma abordagem sistêmica, crítica e comprometida com a justiça social será possível construir políticas públicas verdadeiramente emancipatórias, capazes de garantir a todas as crianças e adolescentes brasileiros o pleno exercício de sua cidadania, a realização de seus projetos de vida e o direito de sonhar com um futuro melhor, mais igualitário e mais humano.

Fundamentação Teórica A doutrina da proteção integral, consolidada no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, representa um marco civilizatório na história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Ao atribuir à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade compartilhada de garantir, com absoluta prioridade, todos os direitos fundamentais, o texto constitucional consagrou a infância e juventude como sujeitos plenos de direitos e não meramente como objetos de tutela ou caridade.(...)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, operacionaliza esse mandamento constitucional e estabelece diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas à proteção e ao desenvolvimento integral desses sujeitos(SENHORAS, 2020 & FAVERO, 2020). O ECA rompe com o paradigma tutelar anterior, herdado do Código de Menores de 1979, e introduz uma concepção baseada na dignidade da pessoa humana e nos princípios dos direitos humanos(MENDES, 2010.

No campo teórico, a perspectiva da proteção integral dialoga com a doutrina internacional dos direitos da criança, sobretudo a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), ratificada pelo Brasil em 1990(SANCHES, 2014). Esse instrumento internacional reforça o compromisso dos Estados em assegurar a proteção, o desenvolvimento e a participação ativa das crianças na vida social e política.

Autores como Pilotti (2009) e Arantes (2014) destacam que a efetivação dos direitos previstos no ECA depende da articulação entre diferentes esferas do poder público e da mobilização da sociedade civil. Essa articulação deve se dar por meio de políticas intersetoriais que integrem ações nas áreas de saúde, educação, assistência social, cultura, justiça e segurança pública (LEITE, 2005).

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD), previsto no próprio Estatuto, constitui o principal arranjo institucional para a promoção, defesa e controle dos direitos da criança e do adolescente(BELLETTATO, 2019). Ele é composto por órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensorias Públicas, Conselhos

Tutelares, Conselhos de Direitos e entidades da sociedade civil, sendo essencial para a concretização dos princípios normativos em ações concretas (CARDOZO, 2011).

Na prática, entretanto, o funcionamento do SGD enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de recursos, a sobrecarga dos conselhos tutelares, a ausência de capacitação continuada para os profissionais e a desarticulação entre os entes federativos. Essas fragilidades comprometem a efetividade das medidas de proteção e tornam desigual o acesso aos direitos por parte das populações mais vulneráveis(NEVES, 2025).

Estudos de caráter empírico indicam que a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes é agravada por fatores como a ausência de políticas públicas específicas para populações negras, indígenas, LGBTQIA+ e com deficiência, revelando que a universalidade dos direitos ainda não foi plenamente alcançada. O racismo estrutural, por exemplo, se manifesta nas abordagens policiais, no sistema socioeducativo e no acesso desigual à educação e à saúde (COSTA, 2024).

A literatura sociojurídica tem enfatizado, ainda, a necessidade de políticas preventivas, com foco na promoção de ambientes seguros, acolhedores e participativos para crianças e adolescentes. A educação em direitos humanos, nesse sentido, assume um papel estratégico, pois fortalece a autonomia, a consciência crítica e a participação cidadã desde a infância.

A atuação dos Conselhos de Direitos, tanto em nível municipal quanto estadual e nacional, também é objeto de debate na literatura. Embora sejam espaços fundamentais de deliberação e controle social, muitos desses conselhos enfrentam problemas de representatividade, baixa institucionalização e influência política indevida, o que enfraquece sua capacidade de influenciar na formulação de políticas públicas.

Outro ponto relevante da fundamentação teórica refere-se à proteção integral em contextos de acolhimento institucional e familiar. O ECA estabelece que a convivência familiar e comunitária é um direito fundamental, devendo o acolhimento institucional ser medida excepcional e provisória(VIEIRA, 2021). No entanto, o número de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento ainda é elevado, e a adoção segue enfrentando entraves burocráticos e culturais.

No campo das medidas socioeducativas, destinadas a adolescentes em conflito com a lei, observa-se uma tensão entre os princípios da responsabilização e da proteção integral. Embora o ECA preveja medidas em meio aberto e em meio fechado com caráter pedagógico e ressocializador, a realidade evidencia práticas punitivistas, superlotação de unidades e violação de direitos básicos.

Nesse contexto, a atuação do Judiciário e do Ministério Público tem papel decisivo, não apenas na aplicação das medidas protetivas e socioeducativas, mas também na fiscalização das políticas públicas e no controle das omissões estatais. A jurisprudência dos tribunais superiores e o ativismo judicial têm contribuído para a consolidação de precedentes que reforçam os direitos infantojuvenis.

A produção acadêmica também aponta a relevância da Defensoria Pública como instrumento de acesso à justiça e de fortalecimento do princípio da prioridade absoluta. Programas de atendimento especializado, núcleos de defesa da infância e atuação extrajudicial têm sido estratégias eficazes para garantir a escuta qualificada e a proteção integral.

Por fim, o debate teórico sobre a proteção integral deve considerar os novos desafios impostos pela contemporaneidade, como a exposição digital de crianças e adolescentes, o cyberbullying, o abuso virtual e a disseminação de discursos de ódio nas redes sociais. A legislação brasileira, nesse sentido, tem buscado se adaptar, mas ainda carece de instrumentos mais específicos e eficazes.

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que a doutrina da proteção integral não se resume a um conjunto de normas, mas constitui uma perspectiva ético-política que orienta a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. A efetivação dos direitos da criança e do adolescente depende, portanto, de um compromisso contínuo e coletivo com a promoção da dignidade, da cidadania e da justiça social.

Objetivo Geral Analisar os avanços e desafios na proteção jurídica de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil, a partir do marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Objetivos Específicos

- Discutir o conceito de vulnerabilidade no contexto jurídico-social;
- Identificar os principais instrumentos legais e institucionais de proteção;
- Avaliar a eficiência das políticas públicas na garantia dos direitos;
- Apontar entraves estruturais e institucionais à efetivação dos direitos.

Metodologia A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e caráter descritivo. Utiliza-se a revisão bibliográfica em autores da área do Direito, da Educação e das Políticas Públicas, bem como a análise documental de legislações, relatórios oficiais e dados do Sistema de Garantia de Direitos.

Resultados Esperados Espera-se oferecer uma análise crítica sobre a proteção jurídica de crianças e adolescentes, destacando os avanços normativos, mas também as limitações práticas, contribuindo para a formulação de propostas mais eficazes de intervenção.

Análise e Discussão dos Resultados Com base na fundamentação teórica e nos dados levantados, observa-se que, apesar do arcabouço jurídico consolidado, os instrumentos legais enfrentam sérias limitações em sua aplicação prática. A análise documental dos relatórios do CONANDA, do

Ministério dos Direitos Humanos e da Defensoria Pública revela uma lacuna persistente entre o que está previsto em lei e o que é efetivamente garantido.

As dificuldades na execução de políticas públicas, sobretudo em municípios com baixa capacidade administrativa e orçamentária, limitam o alcance das ações de proteção. A ausência de profissionais qualificados e a rotatividade de equipes técnicas prejudicam a continuidade dos serviços. Além disso, a falta de integração entre os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos leva à fragmentação das ações e à revitimização das crianças e adolescentes.

Casos emblemáticos de violações de direitos, como os que envolvem comunidades periféricas, populações indígenas, quilombolas e migrantes, evidenciam que os contextos de vulnerabilidade demandam respostas diferenciadas e culturalmente sensíveis. A análise mostra que, em diversas situações, o sistema falha ao não reconhecer a diversidade étnica, cultural, de gênero e de orientação sexual das crianças e adolescentes, o que agrava ainda mais sua condição de exclusão.

Também se verificou que os Conselhos de Direitos e Tutelares, embora legalmente instituídos, enfrentam limitações quanto à infraestrutura, formação continuada e autonomia política. Essas fragilidades comprometem sua atuação preventiva e sua capacidade de articulação em rede.

Outro ponto relevante diz respeito à judicialização das demandas infantojuvenis. Embora o Judiciário desempenhe papel importante na concretização de direitos, muitas vezes sua atuação se dá de forma substitutiva à ação estatal, o que pode gerar sobrecarga institucional e medidas descoladas da realidade local. Há, ainda, desigualdade no acesso à Justiça e carência de defensorias especializadas em várias regiões do país.

Considerações Finais Considerações Finais

A proteção integral de crianças e adolescentes permanece como um desafio central em um país atravessado por desigualdades históricas, sociais e

territoriais. Embora o Brasil possua um dos marcos legais mais avançados do mundo no que diz respeito aos direitos da infância e da adolescência, ainda é visível o abismo entre a norma jurídica e a realidade vivenciada por milhares de meninas e meninos em situação de vulnerabilidade. A persistência de violações sistemáticas — como a negligência, o abuso sexual, a exploração do trabalho infantil, a violência institucional e o racismo estrutural — evidencia a urgência de fortalecer as redes de proteção e de garantir a aplicação concreta e eficaz dos instrumentos jurídicos existentes.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a construção de políticas públicas sólidas, baseadas em diagnósticos sociais precisos, participação ativa das comunidades e financiamento adequado. A atuação intersetorial e articulada entre Estado, família, escola, sistema de justiça e sociedade civil é condição essencial para que os direitos não permaneçam apenas no plano formal, mas se convertam em experiências concretas de cidadania e dignidade.

A superação dos desafios identificados exige, ainda, investimento contínuo na formação e valorização dos profissionais que atuam na linha de frente da garantia de direitos, bem como a criação de mecanismos permanentes de escuta e participação de crianças e adolescentes nos espaços decisórios que lhes dizem respeito. A infância e a juventude devem ser reconhecidas como protagonistas sociais, com vozes legítimas na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Promover os direitos da infância e da adolescência não é apenas uma obrigação jurídica ou uma diretriz das políticas públicas: trata-se de um compromisso ético, político e civilizatório com o presente e com o futuro do país. A efetivação desse compromisso exige vigilância democrática, mobilização social e uma profunda sensibilidade para reconhecer, acolher e transformar as múltiplas infâncias que coexistem no território brasileiro.

Referências Bibliográficas

BELLETTATO, Daniele. A governança aplicada ao Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes: um instrumento de acesso à ordem jurídica justa. 2019.

CABRAL, Felipe Gomes; CHIOQUETTA, Rafaela Dotti. Criminalização das crianças e dos adolescentes pobres: Reflexo da omissão estatal na garantia de direitos fundamentais. **Revista LEVS**, v. 19, n. 19, 2017.

COSTA, Márcia Lyssa Barbalho da. OS DESAFIOS JURÍDICOS NA GARANTIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DIANTE DA VIOLÊNCIA FAMILIAR. 2024.

COSTA, Mikaelly Gomes da. O racismo estrutural e seu impacto na vida de jovens e adolescentes negros: a necessidade de um direito antidiscriminatório no Brasil. 2024.

DOS SANTOS, Gaby Maffei; DE FREITAS, Tiago Silva. Interseccionalidade e acesso à justiça: mulheres negras e baixa renda em situação de violência doméstica. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**, v. 8, n. 1-2, p. 1-14, 2024.

FÁVERO, Eunice Teresinha et al. **ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes**. Cortez Editora, 2020.

FERNANDES, Giovana Baptistela. **Eficácia e efetividade dos direitos fundamentais no caso específico da convivência familiar de crianças e adolescentes aos seus genitores privados de liberdade**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso.

GUIMARÃES, Geane Monteiro. O princípio constitucional da fraternidade como fundamento para a concretização do direito ao desenvolvimento da juventude vulnerável no Brasil. 2024.

LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; DUARTE, Vanda Catarina. Desafio da articulação entre políticas setoriais e intersetoriais: o caso da educação. 2005.

LIMA, Fernanda da Silva et al. Os direitos humanos e fundamentais de crianças e adolescentes negros à luz da proteção integral: limites e perspectivas das políticas públicas para a garantia de igualdade racial no Brasil. 2015.

MARINHO, Luciana Gomes. Avaliação da política de assistência social para crianças e adolescentes afastados do ambiente familiar: um estudo de caso da Sociedade para o Bem Estar da Família-SOBEF no Município de Maracanaú-CE. 2012.

MENDES, Juracy de Sena. Escola e conselho Tutelar: uma relação necessária para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes?. 2010.

NEVES, Tiago; CURVO, Adelaine. A (IN) SEGURIDADE SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA (DIREITO). **Repositório Institucional**, v. 3, n. 2, 2025.

PAIVA, Arony Silva Cruz et al. O acolhimento de crianças e adolescentes como medida de proteção social: dilemas e contradições. 2020.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa et al. Da vara de menores à vara da infância e juventude: desafios para a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes no sistema de justiça brasileiro. 2014.

SANTOS, Cardoza. Saúde da população negra durante o enfrentamento à Covid-19: percepção dos atores da estratégia saúde da família (ESF). 2024.

SENHORAS, Elói Martins; DE MAGALHÃES SENHORAS, Cândida Alzira Bentes. **30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. EdUFRR, 2020.

SOUZA, Gláucia Martinhago Borges Ferreira de. (Des) proteção aos direitos da criança e do adolescente em acolhimento familiar: um estudo a partir das experiências de municípios do sul catarinense. 2020.

VIEIRA, Cristiane Damasceno Leite. Adriana Lopes do Nascimento: a vulnerabilidade social e a prisão domiciliar. 2021.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A CONTRIBUIÇÃO DO DIREITO INTERNACIONAL E CONSTITUCIONAL NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA GLOBAL

LUIS HENRIQUE MARINS NOGUEIRA NUNES

Resumo:

O artigo "Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente: A Contribuição do Direito Internacional e Constitucional na Promoção da Justiça Global" examina o papel crucial do direito internacional e constitucional na proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente em nível global. Começando pela introdução que destaca a importância desses direitos para garantir um futuro justo e igualitário, o texto enfatiza os desafios enfrentados na realização desses direitos, como o trabalho infantil e o casamento precoce. Em seguida, explora-se a contribuição do direito internacional, com foco na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela ONU em 1989. A CDC estabelece uma ampla gama de direitos fundamentais para as crianças, e ao ratificá-la, os Estados se comprometem a proteger e promover esses direitos em seus territórios.O artigo também aborda a importância das constituições nacionais na proteção dos direitos da criança e do adolescente, destacando como essas disposições fornecem uma base sólida para a implementação eficaz das obrigações internacionais dos Estados. O Princípio do Interesse Superior da Criança é discutido como um elemento essencial na proteção dos direitos infantis, orientando políticas e práticas em todas as áreas que afetam as

crianças. Mecanismos de monitoramento, como o Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas, são considerados fundamentais na avaliação e promoção da implementação efetiva da CDC pelos Estados partes.Por fim, o artigo destaca os desafios futuros na promoção dos direitos da criança e do adolescente e enfatiza a importância de um compromisso contínuo com a implementação eficaz do direito internacional e constitucional, bem como uma cooperação global mais ampla para garantir um futuro justo e promissor para todas as crianças em todo o mundo.

Palavras chaves: Direito Internacional, Direitos da Criança, Constituição, Justiça Global e Proteção Infantil

Abstract:

The article "Fundamental Rights of Children and Adolescents: The Contribution of International and Constitutional Law in Promoting Global Justice" examines the crucial role of international and constitutional law in protecting and promoting the rights of children and adolescents globally. Starting with an introduction highlighting the importance of these rights in ensuring a fair and equal future, the text emphasizes the challenges faced in achieving these rights, such as child labor and early marriage. Next, it explores the contribution of international law, focusing on the Convention on the Rights of the Child (CRC), adopted by the UN in 1989. The CRC establishes a wide range of fundamental rights for children, and by ratifying it, states commit to protecting and promoting these rights within their territories. The article also addresses the importance of national constitutions in safeguarding the rights of children and adolescents, highlighting how these provisions provide a solid foundation for the effective implementation of states' international obligations. The Principle of the Best Interest of the Child is discussed as an essential element in protecting children's

rights, guiding policies and practices in all areas affecting children. Monitoring mechanisms, such as the UN Committee on the Rights of the Child, are considered essential in assessing and promoting the effective implementation of the CRC by states parties. Finally, the article highlights future challenges in promoting the rights of children and adolescents and emphasizes the importance of continued commitment to the effective implementation of international and constitutional law, as well as broader global cooperation, to ensure a fair and promising future for all children worldwide.

Keywords: International Law, Children's Rights, Constitution, Global Justice, Child Protection

Introdução:

Os direitos da criança e do adolescente são fundamentais para garantir um futuro justo e igualitário para todas as gerações. Desde a sua concepção, a comunidade internacional reconheceu a importância de proteger os direitos das crianças, entendendo que elas são vulneráveis e merecedoras de cuidado e atenção especial(Basto, 2012). No entanto, a realização desses direitos muitas vezes enfrenta desafios complexos, que transcendem fronteiras nacionais.

Um dos principais desafios é a persistência de práticas nocivas, como o trabalho infantil, o casamento infantil e a exploração sexual, que continuam a privar milhões de crianças e adolescentes de seus direitos fundamentais. Essas práticas são frequentemente enraizadas em questões estruturais, como

pobreza, desigualdade e falta de acesso a serviços básicos, tornando-as difíceis de erradicar apenas com medidas nacionais (Viana, 2012)

É nesse contexto que o direito internacional e constitucional desempenham um papel crucial. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, representa um marco fundamental na proteção dos direitos infantis em todo o mundo (Júnior, 2012). A CDC estabelece um conjunto abrangente de direitos, incluindo o direito à vida, à saúde, à educação, à proteção contra a violência e a exploração, entre outros (Fernandes, 2005).

As constituições nacionais também desempenham um papel importante na proteção dos direitos da criança e do adolescente (De Mello, 2001). Muitas delas incorporam disposições que refletem os princípios da CDC e garantem esses direitos em nível nacional (JACCOUD, 2005). Isso fornece uma base sólida para a proteção dos direitos infantis e orienta as políticas e práticas governamentais.

Um dos princípios fundamentais da CDC é o princípio do interesse superior da criança (Tang, 2020). Esse princípio estipula que todas as decisões e ações relacionadas às crianças devem priorizar seu bem-estar e desenvolvimento(Duarte, 2023). Ele serve como um guia para formuladores de políticas, legisladores e profissionais que trabalham com crianças e adolescentes em todo o mundo[15].

Além disso, mecanismos de monitoramento internacionais, como o Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas, desempenham um papel crucial na avaliação da implementação da CDC pelos Estados partes. Esses órgãos monitoram o cumprimento das obrigações dos Estados, fornecendo orientações e recomendações para promover a proteção dos direitos da criança e do adolescente.

[15] MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg; A DISTÂNCIA, Educação. Uma visão integrada. **Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning**, 2007.

No entanto, apesar dos avanços alcançados, ainda existem muitos desafios a serem superados. A pobreza, a discriminação, os conflitos armados e outras formas de violência continuam a ameaçar o bem-estar das crianças em muitas regiões do mundo. É essencial um compromisso contínuo com a implementação efetiva do direito internacional e constitucional para enfrentar esses desafios.

A promoção dos direitos da criança e do adolescente não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para garantir o desenvolvimento sustentável e a estabilidade global. Crianças saudáveis, educadas e protegidas são essenciais para o progresso de qualquer sociedade. Portanto, devemos continuar a trabalhar juntos, em níveis nacional e internacional, para garantir que todos os direitos das crianças sejam respeitados e protegidos. Afinal, investir nas crianças de hoje é investir no futuro de amanhã.

Direito Internacional e Direitos da Criança e do Adolescente:

O Direito Internacional desempenha um papel crucial na proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente em todo o mundo(UCHOA, 2025). A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, representa um marco significativo nesse sentido (GONÇALVES, 2013). Esta convenção estabelece um conjunto abrangente de direitos que são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento saudável de todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição social.

A CDC abrange uma ampla gama de direitos, que vão desde o direito à vida até o direito à educação e à proteção contra a violência e a exploração(SILVA, 2023). Esses direitos são essenciais para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e viver uma vida digna e segura (MUNDO, 2016). Ao ratificar a CDC, os Estados assumem o compromisso de garantir e proteger esses direitos em seu território, adotando

medidas legislativas, políticas e práticas que estejam em conformidade com os padrões internacionais estabelecidos.

Além da CDC, outros instrumentos internacionais também desempenham um papel importante na proteção dos direitos da criança e do adolescente(SILVA, 2023). Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos reconhecem a importância fundamental dos direitos da criança e estabelecem princípios gerais que devem orientar as ações dos Estados nessa área.

Um dos aspectos mais significativos da CDC é o seu enfoque no princípio do interesse superior da criança. Este princípio estabelece que, em todas as ações relacionadas à criança, o interesse superior dela deve ser uma consideração primordial (TEIXEIRA, 2015). Isso significa que as decisões e políticas que afetam as crianças devem ser tomadas levando em conta o que é melhor para elas, garantindo assim seu bem-estar e desenvolvimento adequado.

Além disso, a CDC prevê mecanismos de monitoramento para garantir que os Estados cumpram com suas obrigações (ROLAND, 2018). O Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas é responsável por revisar regularmente os relatórios dos Estados partes e fornecer orientações e recomendações para melhorar a implementação da CDC em nível nacional (NEVES, 2020).

Apesar dos avanços alcançados, ainda há desafios significativos a serem enfrentados na proteção dos direitos da criança e do adolescente. A pobreza, a discriminação, os conflitos armados e outras formas de violência continuam a representar sérias ameaças ao bem-estar das crianças em todo o mundo. É necessário um compromisso contínuo por parte dos Estados, da sociedade civil e da comunidade internacional para superar esses desafios e garantir que todas as crianças possam desfrutar plenamente de seus direitos e viver com dignidade e segurança.

Contribuição das Constituições Nacionais:

A contribuição das constituições nacionais na proteção dos direitos da criança e do adolescente é um elemento fundamental na promoção da justiça global e na garantia de um futuro igualitário e seguro para todas as gerações. Muitas constituições incorporam disposições que refletem os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), estabelecendo assim uma sólida base legal para a proteção desses direitos em âmbito nacional.

Essas disposições constitucionais desempenham um papel crucial ao estabelecer os direitos fundamentais da infância e da adolescência como princípios fundamentais da ordem jurídica de um país. Ao reconhecer e garantir esses direitos em suas constituições, os Estados assumem o compromisso de proteger e promover o bem-estar das crianças em seu território, alinhando suas políticas e práticas com os padrões internacionais estabelecidos pela CDC.

A inclusão de disposições constitucionais relativas aos direitos da criança e do adolescente não só fortalece o compromisso do Estado com a proteção desses direitos, mas também fornece uma base jurídica sólida para a implementação eficaz das obrigações internacionais assumidas pelos Estados. Isso significa que as disposições constitucionais podem servir como instrumentos para garantir que os direitos estabelecidos pela CDC sejam respeitados e protegidos em todos os níveis do sistema legal de um país.

Além disso, as constituições nacionais muitas vezes refletem as especificidades e as necessidades particulares de cada país em relação aos direitos da criança e do adolescente. Por exemplo, algumas constituições podem estabelecer disposições específicas relacionadas à proteção de crianças em situações de conflito armado, enquanto outras podem enfatizar a importância da educação e do acesso igualitário aos serviços de saúde.

Ao reconhecer e garantir os direitos da criança e do adolescente em suas constituições, os Estados demonstram seu compromisso com a proteção e promoção desses direitos como valores fundamentais da sociedade (LIMA,

2012). Isso cria um ambiente propício para o desenvolvimento de políticas e programas que visam garantir o pleno cumprimento dos direitos da infância e da adolescência, contribuindo assim para a construção de uma justiça global mais inclusiva e equitativa.

No entanto, apesar dos avanços alcançados, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados na implementação efetiva dessas disposições constitucionais. A falta de recursos, capacidade institucional e vontade política pode dificultar a tradução dos princípios estabelecidos nas constituições em medidas concretas para proteger e promover os direitos da criança e do adolescente. Portanto, é essencial um compromisso contínuo por parte dos Estados e da comunidade internacional para superar esses obstáculos e garantir que todas as crianças e adolescentes possam desfrutar plenamente de seus direitos e viver com dignidade e segurança.

Princípio do Interesse Superior da Criança:

O Princípio do Interesse Superior da Criança, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), representa um pilar essencial na proteção e promoção dos direitos da infância e adolescência em todo o mundo (LIMA, 2012). Este princípio estabelece que todas as decisões e ações relacionadas às crianças devem priorizar seu bem-estar e desenvolvimento, considerando-os como uma consideração primordial (ROCHA, 2023).

A incorporação do Princípio do Interesse Superior da Criança em várias constituições nacionais evidencia seu reconhecimento como um valor fundamental da ordem jurídica de muitos países. Essas disposições constitucionais servem como garantia de que as políticas e práticas governamentais estejam alinhadas com os padrões internacionais estabelecidos pela CDC, assegurando que os direitos das crianças sejam respeitados e protegidos em todos os níveis.

Além disso, o Princípio do Interesse Superior da Criança é interpretado e aplicado por cortes nacionais e internacionais em todo o mundo. Essas jurisdições têm o papel crucial de garantir que os direitos das crianças sejam efetivamente protegidos em casos que envolvam questões relacionadas à sua saúde, educação, guarda, entre outros aspectos.

Por meio desse princípio, as políticas e práticas em todas as áreas que afetam as crianças são orientadas e moldadas, assegurando que suas necessidades e interesses sejam prioritários em qualquer tomada de decisão. Isso inclui questões como adoção, guarda, acesso à educação, cuidados de saúde e proteção contra a violência e exploração.

No entanto, apesar da ampla aceitação e reconhecimento do Princípio do Interesse Superior da Criança, sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos. A falta de recursos, capacidade institucional e sensibilidade cultural pode comprometer a aplicação adequada deste princípio em algumas jurisdições.

Portanto, é essencial um compromisso contínuo por parte dos Estados, da sociedade civil e da comunidade internacional para garantir que o Princípio do Interesse Superior da Criança seja respeitado e aplicado em todas as áreas que afetam a vida das crianças. Somente assim poderemos garantir que todas as crianças e adolescentes possam desfrutar plenamente de seus direitos e viver em um ambiente seguro, saudável e propício ao seu desenvolvimento integral.

Monitoramento e Responsabilização:

O monitoramento e a responsabilização são elementos essenciais na eficácia da proteção dos direitos da criança e do adolescente em nível internacional (BASTOS, 2012). Mecanismos de monitoramento, como o Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas, desempenham um papel crucial na avaliação da implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) pelos Estados partes (ARRUDA, 2021).

Esses órgãos são responsáveis por monitorar o cumprimento das obrigações dos Estados em relação aos direitos da criança, examinando regularmente os relatórios enviados pelos Estados e realizando revisões periódicas para avaliar o progresso e identificar áreas que necessitam de melhorias. Esses relatórios fornecem uma visão abrangente das políticas e práticas adotadas pelos Estados para garantir a proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente em seus territórios.

Com base nessas avaliações, os órgãos de monitoramento podem fornecer orientações e recomendações aos Estados para promover a efetiva implementação dos direitos da criança(FERREIRA, 2009). Isso pode incluir sugestões sobre medidas legislativas, políticas públicas, programas de educação e sensibilização, entre outras iniciativas destinadas a fortalecer a proteção dos direitos infantis.

Além disso, os mecanismos de monitoramento também desempenham um papel importante na responsabilização dos Estados por violações dos direitos da criança (DE MOURA, 2025). Quando identificam casos de violações graves ou sistêmicas, os órgãos de monitoramento podem fazer recomendações específicas para que os Estados tomem medidas corretivas imediatas e garantam que os responsáveis sejam responsabilizados por seus atos.

No entanto, apesar da importância desses mecanismos de monitoramento, ainda há desafios significativos a serem enfrentados. A falta de cooperação por parte de alguns Estados, a falta de recursos e capacidades institucionais e a resistência à prestação de contas podem dificultar o trabalho dos órgãos de monitoramento e minar sua eficácia.

Portanto, é essencial um compromisso contínuo por parte dos Estados, da sociedade civil e da comunidade internacional para fortalecer os mecanismos de monitoramento e responsabilização, garantindo que os direitos da criança e do adolescente sejam respeitados, protegidos e promovidos em todo o mundo.

Somente através de esforços concertados e coordenados podemos garantir um futuro seguro, saudável e digno para todas as crianças e adolescentes.

Desafios e Perspectivas Futuras:

Diante dos avanços conquistados, é inegável que ainda enfrentamos numerosos desafios na proteção e promoção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente em todo o mundo (PRESTES, 2021). A persistência da pobreza, da discriminação, dos conflitos armados e de diversas formas de violência continua a representar sérias ameaças ao bem-estar e à dignidade das crianças em muitas regiões (RAYO, 2015).

Para superar esses desafios e construir um mundo mais justo e seguro para todas as crianças, é imperativo que mantenhamos um compromisso contínuo com a implementação efetiva do direito internacional e constitucional. Isso implica não apenas em garantir que os direitos das crianças sejam reconhecidos legalmente, mas também em assegurar que esses direitos sejam plenamente respeitados, protegidos e promovidos na prática.

Além disso, enfrentar esses desafios requer uma cooperação global mais ampla e coordenada entre os Estados, organizações internacionais, sociedade civil e demais partes interessadas. Somente através de esforços conjuntos e colaborativos podemos desenvolver e implementar políticas e programas eficazes que abordem as causas subjacentes da violação dos direitos das crianças e promovam seu bem-estar holístico.

É essencial que continuemos a fortalecer os mecanismos de monitoramento e responsabilização para garantir que os Estados cumpram suas obrigações em relação aos direitos da criança e do adolescente. Isso inclui o aprimoramento da transparência, da prestação de contas e do acesso à justiça para as vítimas de violações de direitos.

Ao fazê-lo, não apenas cumprimos nossas responsabilidades morais e legais para com as crianças, mas também investimos no futuro de nossas sociedades. Crianças saudáveis, educadas e protegidas não são apenas os beneficiários imediatos dessas ações, mas também são fundamentais para o desenvolvimento sustentável e a construção de um mundo mais pacífico, justo e equitativo para as gerações futuras.

Conclusão:

Em síntese, o direito internacional e constitucional emergem como pilares fundamentais na promoção e proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, representando um caminho essencial na construção de uma justiça global mais inclusiva e equitativa. Ao assegurar a efetiva proteção e realização desses direitos, não apenas fortalecemos o bem-estar das gerações atuais, mas também pavimentamos um futuro mais justo e promissor para todas as crianças em todo o mundo.

Nesse sentido, é imprescindível que os Estados e demais atores envolvidos continuem a fortalecer seus compromissos com a implementação efetiva do direito internacional e constitucional, adotando medidas concretas para garantir que os direitos da criança sejam plenamente respeitados, protegidos e promovidos em todos os contextos. Isso requer a adoção de políticas e programas abrangentes que abordem as causas subjacentes da violação dos direitos infantis e que garantam o acesso igualitário a serviços essenciais, como educação, saúde e proteção.

Ademais, é essencial fomentar uma cultura de cooperação global mais ampla, envolvendo os Estados, organizações internacionais, sociedade civil e demais partes interessadas na promoção dos direitos da criança e do adolescente. Somente através de esforços conjuntos e colaborativos podemos enfrentar os desafios complexos que ameaçam o bem-estar das crianças em todo o mundo e criar um ambiente propício para seu desenvolvimento integral.

Portanto, ao reconhecermos e agirmos de acordo com os princípios e normas estabelecidos pelo direito internacional e constitucional, investimos não apenas no presente, mas também na construção de um futuro mais justo, inclusivo e promissor para todas as crianças, garantindo-lhes a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir positivamente para o mundo em que vivem.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BASTOS, Angélica Barroso. Direitos humanos das crianças e dos adolescentes: as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos direitos humanos infanto-juvenis. 2012.

DE MELLO, Diogo Lordello. Governo e administração municipal: a experiência brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 35, n. 2, p. 79 a 96-79 a 96, 2001.

DUARTE, Mariana de Souza. Alienação parental: a efetividade da lei na proteção de crianças e adolescentes. 2023.

FERNANDES, Natália. Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. 2005.

JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. **Justiça Restaurativa**, p. 163, 2005.

JUNIOR, João Paulo Roberti. Evolução jurídica do direito da criança e do adolescente no Brasil. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 10 Jan/Jul, 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg; A DISTÂNCIA, Educação. Uma visão integrada. **Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning**, 2007.

VIANA, Alane Fagundes et al. O trabalho infantil doméstico nos lares de terceiros em condições de exploração, excluídos dos direitos básicos de cidadania. 2012.

TANG, Jingxian. **O regime das Responsabilidades Parentais sob o princípio do interesse superior da criança**. 2020. Dissertação de Mestrado.

UCHOA, Edna Alves et al. DIREITO INTERNACIONAL DO TRABALHO E AS CONVENÇÕES DA OIT NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 18, p. 1-17, 2025.

GONÇALVES, Maria João; SANI, Ana Isabel. Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente. **e-cadernos CES**, n. 20, 2013.

SILVA, Mayane Alves da. VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 2023.

TEIXEIRA, Gabriela Cruz Amato. Os direitos fundamentais da criança e do adolescente e os instrumentos internacionais de proteção da infância: em busca de sua complementaridade. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, v. 22, n. 1, p. 13-28, 2015.

ROLAND, Manoela Carneiro et al. Negociação em contextos de violações de Direitos Humanos por empresas: uma breve análise dos mecanismos de solução negociada à luz do caso do rompimento da barragem de Fundão. **Versos**, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2018.

NEVES, Valdir Delmiro. As violações do regulamento sanitário internacional pelos estados partes em face da pandemia da COVID-19. 2020.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais-Volume V. 2012.

ROCHA, Ana Carolina Pereira. Guarda unilateral com base no princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. 2023.

BASTOS, Angélica Barroso. Direitos humanos das crianças e dos adolescentes: as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos direitos humanos infanto-juvenis. 2012.

ARRUDA, Jakeane de Almeida. Compliance, pelo Brasil, do direito à educação básica protegido pela Convenção sobre os Direitos da Criança. 2021.

FERREIRA, Helder Rogério Sant'Ana; CASSIOLATO, Maria Martha de Menezes Costa; GONZALEZ, Roberto Henrique Sieczkowski. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. 2009.

DE MOURA, Christian Simão Rodrigues; MATTAR, Daniela Costa Soares. O PAPEL DA ONU NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS-SOLDADO. **Discussões interdisciplinares em Ciências Sociais Aplicadas:–Volume 6**, 2025.

PRESTES, Liliane Madruga et al. Diálogos insurgentes durante a pandemia: educação, diversidade e interseccionalidades. 2021.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Penso Editora, 2015.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A FUNÇÃO SOCIAL DA GUARDA COMPARTILHADA À LUZ DO PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA

Luis Henrique Marins Nogueira Nunes[16]

Resumo:

A guarda compartilhada representa uma das mais relevantes inovações do direito de família, transformando a maneira como Estado e sociedade compreendem o papel dos pais após o fim da convivência conjugal. Historicamente atribuída majoritariamente à mãe, a guarda tradicional marginalizava o pai a um papel secundário, muitas vezes simbólico, perpetuando desigualdades de gênero e desconsiderando o direito da criança ao convívio com ambos os genitores. A Lei nº 13.058/2014 instituiu a guarda compartilhada como regra, mesmo na ausência de consenso entre os pais, reforçando a corresponsabilidade parental e a proteção integral da criança e do adolescente. O artigo reflete sobre a função social da guarda compartilhada à luz do princípio do melhor interesse da criança, fundamento presente em tratados internacionais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição Federal de 1988. Entende-se que a guarda compartilhada vai além da divisão de tempo ou tarefas, envolvendo a participação ativa, afetiva e responsável dos dois pais no desenvolvimento integral da criança. O princípio do melhor interesse deve orientar todas as decisões judiciais, garantindo dignidade, proteção e bem-estar à criança e ao adolescente. A análise histórica e jurídica mostra como a guarda compartilhada se consolidou como modelo preferencial de custódia no Brasil. Jurisprudências recentes apontam uma tendência do Judiciário em favorecer arranjos que garantam o convívio equilibrado com ambos os pais, desde que respeitados os direitos da criança. No entanto, sua adoção deve ser avaliada caso a caso, sendo inadequada em situações de violência doméstica, alienação parental ou extrema conflituosidade entre os genitores. O texto também explora os impactos sociais e psicológicos da guarda compartilhada. Estudos indicam que crianças com vínculos ativos com ambos os pais apresentam mais estabilidade emocional, melhor desempenho escolar e menor propensão a transtornos comportamentais. O convívio em lares distintos, mas pautado na corresponsabilidade, favorece a formação de uma visão mais saudável das relações humanas e promove valores como empatia e cooperação. Além disso, a guarda compartilhada ajuda a desconstruir estereótipos de gênero, ao repartir de maneira mais equitativa as funções parentais tradicionalmente atribuídas às mães. Contudo, ainda existem barreiras à sua plena implementação, como a persistência de modelos familiares tradicionais,

[16] Mestre em Ensino, História de Ciências da Terra – Unicamp; Graduado em Ciências da Natureza – USP, Pedagogia e Filosofia – UNIMES; Biologia – UNIVESP; Geografia – Campos Salles. Graduando em Direito – USP.

dificuldades práticas na conciliação de rotinas e a necessidade de constante diálogo entre os pais. Esses desafios exigem suporte institucional e políticas públicas voltadas à mediação de conflitos, orientação parental e acompanhamento psicológico. Por fim, reafirma-se a guarda compartilhada como instrumento jurídico, ético e social de valorização dos direitos da criança e de promoção de uma cultura de paz, equidade e corresponsabilidade familiar, contribuindo para uma sociedade mais justa, afetiva e solidária.

Palavras-chave: Guarda compartilhada; Melhor interesse da criança; Corresponsabilidade parental; Direito de família; Desenvolvimento infantil.

Abstract:

Shared custody represents one of the most significant innovations in contemporary family law, transforming how the State and society understand the role of parents after the end of conjugal life. Traditionally granted primarily to the mother, sole custody often marginalized the father's role, reducing it to limited, sometimes symbolic visitation, perpetuating gender inequalities and disregarding the child's right to a balanced relationship with both legal guardians. Law No. 13.058/2014 established shared custody as the default arrangement, even in the absence of parental agreement, reinforcing parental co-responsibility and the comprehensive protection of children and adolescents. This article reflects on the social function of shared custody, based on the best interests of the child—a principle enshrined in international treaties, the Statute of the Child and Adolescent, and the 1988 Federal Constitution of Brazil. Shared custody is understood to go beyond the mere division of time or duties, requiring the active, affective, and responsible participation of both parents in the child's overall development—physically, emotionally, psychologically, ethically, and socially. The historical and legal analysis shows how shared custody has become the preferred model of custody in Brazil. Recent case law reveals a judicial trend toward arrangements that allow balanced contact with both parents, as long as the rights of the child are preserved. However, its application must be evaluated case by case and is not suitable in contexts of domestic violence, parental alienation, or severe conflict between the parents. The text also explores the social and psychological impacts of shared custody. Research indicates that children who maintain strong bonds with both parents demonstrate greater emotional stability, better academic performance, and fewer behavioral and affective disorders. Living in separate households under a framework of co-parenting allows children to develop a healthier perception of human relationships, fostering values such as empathy and cooperation. Moreover, shared custody contributes to overcoming gender stereotypes by encouraging more equitable distribution of parental responsibilities traditionally attributed to mothers. Despite the progress, full implementation still faces sociocultural and practical challenges, including traditional family models, resistance from legal professionals, difficulties in coordinating routines, and the ongoing need for dialogue between parents. These challenges call for

institutional support and effective public policies involving conflict mediation, parenting guidance, and psychological support. In conclusion, shared custody is reaffirmed as a legal, ethical, and social tool that upholds children's rights and promotes a culture of peace and family co-responsibility, contributing to a more just, caring, and equitable society.

Keywords: Shared custody; Best interests of the child; Parental co-responsibility; Family law; Child development.

Introdução

A guarda compartilhada, como um novo paradigma jurídico e social, tem se consolidado como uma das mais relevantes transformações nas relações familiares pós-divórcio (DUARTE, 2024). Este modelo de guarda focaliza, principalmente, o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, e promove um equilíbrio nas responsabilidades parentais, rompendo com a estrutura tradicional de guarda unilateral, onde um dos pais, geralmente a mãe, assume a responsabilidade exclusiva pelo cuidado dos filhos (PEREIRA, 2015). A proposta da guarda compartilhada, conforme estabelecido pela Lei nº 13.058/2014, representa uma mudança fundamental nas dinâmicas familiares, refletindo uma nova perspectiva sobre o papel dos pais na criação e educação dos filhos após a dissolução do casamento (SANTOS, 2024).

A Lei nº 13.058/2014, ao instituir a guarda compartilhada como regra no ordenamento jurídico brasileiro, marca uma das mais significativas inovações no campo do direito de família, especialmente naqueles casos em que os pais não chegam a um consenso sobre qual seria o modelo de guarda mais adequado (MAESSO, 2019). Antes da sua promulgação, a guarda unilateral predominava no direito de família brasileiro, com a mãe geralmente sendo a responsável legal pela criança, enquanto o pai exercia um papel secundário e esporádico, muitas vezes restrito à visitação (MESSIAS, 2006). Essa divisão desigual de responsabilidades e a subordinação do pai ao papel de visitante não apenas contribuiu para perpetuar desigualdades de gênero nas relações familiares, mas também desconsiderou o direito da criança de ter um relacionamento afetivo e equilibrado com ambos os pais.

Neste contexto, a guarda compartilhada se configura como uma tentativa de reconstruir e reforçar as responsabilidades parentais, com o objetivo de

proporcionar às crianças um ambiente familiar mais equilibrado e saudável, fundamentado na corresponsabilidade dos pais (ABRAHÃO, 2007). Ao priorizar a participação ativa e afetiva de ambos os genitores, a guarda compartilhada é uma resposta ao reconhecimento de que a criação dos filhos é uma responsabilidade conjunta, que deve ser exercida de maneira equitativa e sem que haja uma hierarquia entre os pais. Este modelo busca, assim, preservar o vínculo da criança com ambos os genitores, promovendo uma convivência equilibrada e o respeito mútuo, além de estimular a cooperação entre os pais, criando um ambiente familiar que favorece a estabilidade emocional e psicológica da criança.

A premissa central da guarda compartilhada é o princípio do melhor interesse da criança, um conceito fundamental no direito de família, consagrado tanto na legislação brasileira quanto em diversas convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 (VENDRUSCOLO, 2007). Este princípio visa garantir que todas as decisões que envolvem crianças e adolescentes sejam orientadas por um único norte: o direito da criança a crescer em um ambiente seguro, saudável e estimulante (CONCEIÇÃO, 2023). Nesse sentido, a guarda compartilhada emerge como um instrumento que visa não apenas assegurar os direitos da criança, mas também promover o seu desenvolvimento integral, tanto físico quanto emocional, psicológico e social. Ao analisar a legislação vigente, pode-se perceber que o Brasil tem se alinhado com os padrões internacionais de proteção aos direitos da criança, buscando assegurar a todos os menores o direito de ser criado em um ambiente familiar estável, no qual ambos os pais possam exercer suas funções parentais de maneira igualitária (CARMO, 2021). A introdução da guarda compartilhada, portanto, representa não apenas uma inovação jurídica, mas também um avanço social, que implica uma mudança na cultura familiar e nas práticas de criação dos filhos no contexto pós-divórcio. A mudança de paradigma promovida pela Lei nº 13.058/2014 não é apenas uma adaptação normativa, mas uma reflexão da evolução dos direitos das crianças, que passaram a ser reconhecidas como titulares plenos de direitos, incluindo o direito ao cuidado, à educação e ao afeto dos dois pais (MONTEIRO, 2020).

Porém, a implementação da guarda compartilhada tem sido acompanhada de desafios significativos, tanto no âmbito jurídico quanto no contexto das famílias que buscam adotar esse modelo (DUTRA, 2024). Um dos principais obstáculos encontrados é a resistência cultural à ideia de uma responsabilidade parental compartilhada, especialmente em um contexto social onde os papéis tradicionais de gênero ainda são amplamente disseminados. Muitas vezes, o papel da mãe como cuidadora principal é profundamente

enraizado na sociedade, o que leva a uma resistência por parte de alguns pais em assumir responsabilidades mais ativas, ou por parte das mães em compartilhar igualmente a guarda. Isso pode resultar em conflitos que dificultam a efetivação do modelo de guarda compartilhada e, por consequência, comprometer o bem-estar da criança, que se vê envolvida em disputas e tensões.

Além disso, embora a legislação tenha estabelecido a guarda compartilhada como regra, o que se observa em muitas decisões judiciais é que a aplicação desse modelo é frequentemente tratada de maneira diferente dependendo do caso concreto. O Judiciário, ao decidir sobre a guarda, deve levar em conta não apenas a letra da lei, mas também a realidade de cada família, considerando aspectos como o histórico de relacionamento entre os pais, a existência de violência doméstica, a possibilidade de alienação parental, o nível de cooperação entre os pais e as necessidades específicas da criança. Em situações de violência ou conflito grave entre os pais, a guarda compartilhada pode não ser o modelo mais adequado, sendo preferível a guarda unilateral, a fim de garantir a proteção e a segurança da criança (JORGE, 2024). Nesse sentido, é imprescindível que as decisões judiciais sejam tomadas com a máxima cautela, sempre priorizando o melhor interesse da criança e o seu direito a um ambiente familiar seguro e acolhedor.

Outro ponto relevante a ser destacado é o impacto psicológico e social que a guarda compartilhada tem sobre as crianças. Estudos demonstram que crianças que mantêm vínculos fortes e saudáveis com ambos os pais tendem a apresentar melhor estabilidade emocional, maior autoestima, um desempenho escolar mais satisfatório e uma menor incidência de transtornos afetivos e comportamentais. O fato de a criança poder contar com a presença ativa de ambos os genitores contribui para a construção de uma visão mais equilibrada sobre o que significa a convivência em família, favorecendo o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais que serão essenciais para o seu crescimento (CUNHA, 2021). Além disso, a guarda compartilhada contribui para a desconstrução dos estereótipos de gênero, promovendo a igualdade entre os pais e incentivando a participação paterna no cuidado diário dos filhos, o que ajuda a quebrar a visão tradicional de que as mães são as únicas responsáveis pelos cuidados e pela educação das crianças.

No entanto, a implementação da guarda compartilhada não é isenta de desafios práticos. Muitas famílias enfrentam dificuldades relacionadas à definição de rotinas diárias, à organização do tempo, ao equilíbrio entre as responsabilidades financeiras e à necessidade de comunicação constante entre

os pais. Essas questões exigem um grau significativo de maturidade emocional e um compromisso contínuo com o bem-estar da criança (JARDIM, 2006). Para que o modelo de guarda compartilhada seja bem-sucedido, é essencial que ambos os pais estejam dispostos a colaborar e a estabelecer um diálogo construtivo, respeitando as necessidades e os direitos da criança(GERGEN, 2010). O papel do Estado, nesse contexto, é fundamental para garantir que as famílias recebam o suporte necessário, por meio de políticas públicas que incluam serviços de mediação de conflitos, acompanhamento psicológico e orientação parental.

Este artigo, portanto, busca explorar de forma abrangente a função social da guarda compartilhada, analisando sua aplicação prática e os benefícios que ela oferece para as crianças, os pais e a sociedade como um todo. A reflexão proposta visa não apenas compreender os aspectos jurídicos da guarda compartilhada, mas também examinar seus efeitos sociais, psicológicos e culturais, buscando promover uma discussão sobre como essa modalidade de guarda pode contribuir para a construção de um modelo familiar mais justo, equilibrado e responsável, fundamentado nos princípios da igualdade, da dignidade humana e, sobretudo, no melhor interesse da criança.

Fundamentos Teóricos e Históricos

A guarda compartilhada surgiu como resposta à superação do modelo tradicional de guarda unilateral, historicamente atribuído à mãe, baseado em valores patriarcais e que limitava o papel do pai à provisão financeira e visitas (MAGALHÃES, 2007). Com o tempo, estudos sobre o desenvolvimento infantil e as mudanças nas estruturas familiares demonstraram a importância da participação ativa de ambos os pais na vida dos filhos. Pressões sociais, movimentos feministas e avanços na psicologia infantil impulsionaram a crítica ao modelo antigo e promoveram a guarda compartilhada como uma alternativa mais justa e benéfica. No Brasil, a Lei nº 13.058/2014 consolidou essa prática, tornando-a a regra mesmo sem consenso entre os pais, com foco no bem-estar da criança e na corresponsabilidade parental (SIMON, *et al.* 2005).

O Princípio do Melhor Interesse da Criança

O princípio do melhor interesse da criança é um dos fundamentos do direito de família, presente em leis nacionais e tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (PETERSEN, 2011). Ele determina que o bem-estar físico, emocional, psicológico e social da criança deve ser prioridade em qualquer decisão que a envolva, indo além dos cuidados materiais para garantir sua dignidade, identidade e desenvolvimento integral.

Na guarda compartilhada, o princípio exige que a criança mantenha vínculos equilibrados com ambos os pais. Isso envolve a participação ativa de ambos na criação, indo além da divisão de tempo e garantindo afeto, proteção e orientação contínuos em ambos os lares.

Para funcionar bem, a guarda compartilhada requer um ambiente estável, com pais cooperativos e comunicação respeitosa, mesmo após a separação. Quando há conflitos intensos ou falta de colaboração, a guarda unilateral pode ser mais adequada para proteger a criança.

Esse princípio também exige que o direito de convivência com ambos os pais não seja limitado por estereótipos de gênero. Ele defende a corresponsabilidade e a valorização de ambos os genitores, promovendo um ambiente amoroso, seguro e favorável ao pleno desenvolvimento da criança.

Aspectos Legais e Jurisprudenciais

Normativas e Legislação

No Brasil, a Lei nº 13.058/2014, que regulamentou a guarda compartilhada, representa um marco importante nas transformações do direito da família, ao instituir esse modelo como regra, mesmo quando não há consenso entre os pais(HENN, 2016). Essa legislação reflete um avanço significativo na busca pela equidade e justiça nas relações familiares, reconhecendo que o bem-estar da criança é melhor atendido quando ambos os genitores compartilham as responsabilidades parentais. A lei estabelece que, na ausência de acordo entre os pais, o juiz poderá determinar a guarda compartilhada, desde que não haja prejuízo para a criança (BRITO, 2013). Em sua redação, a lei busca garantir que a convivência com ambos os pais seja equilibrada, sem prejudicar a continuidade do vínculo afetivo, o que está em consonância com os princípios constitucionais da proteção integral da criança e do adolescente (artigo 227 da Constituição Federal de 1988) e do melhor interesse da criança (artigo 6º da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU).

A Lei nº 13.058/2014 modificou o Código Civil Brasileiro, introduzindo um novo dispositivo no artigo 1.584, §2º, que estabelece a guarda compartilhada como prioridade. A Lei também complementa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, no seu artigo 19, dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados, com respeito à dignidade e aos direitos, em ambiente familiar seguro e saudável. Nesse sentido, a guarda compartilhada visa não apenas a divisão do tempo entre os genitores, mas

também a colaboração mútua na tomada de decisões fundamentais para a educação e bem-estar da criança.

Além disso, o Código Civil Brasileiro, em seu artigo 1.634, e a Constituição Federal, em seu artigo 226, ressaltam a igualdade de direitos e deveres entre os pais na criação e educação dos filhos, assegurando que ambos participem ativamente de sua formação. A guarda compartilhada, ao instituir uma divisão mais equitativa das responsabilidades, reforça o conceito de corresponsabilidade parental, fundamental para a formação de uma criança emocionalmente equilibrada e com um desenvolvimento social saudável.

Porém, é importante ressaltar que a Lei nº 13.058/2014 não impede a aplicação de guarda unilateral quando houver situações que coloquem em risco o bem-estar da criança, como em casos de violência doméstica, abuso ou quando a convivência com um dos genitores possa ser prejudicial à criança. Nesses casos, o Judiciário pode determinar a guarda unilateral em favor do genitor que ofereça as melhores condições de proteção à criança, visando sempre o seu melhor interesse.

Análise da Jurisprudência

A jurisprudência brasileira tem sido clara e consistente na defesa da guarda compartilhada como um mecanismo que visa promover o desenvolvimento saudável da criança, ao garantir sua convivência equilibrada com ambos os genitores. Diversas decisões dos tribunais têm reforçado o entendimento de que, em situações de separação, a guarda compartilhada é a solução mais adequada para assegurar o direito da criança a uma convivência familiar plena e sem prejuízos afetivos.

Um exemplo importante de jurisprudência que consolida a guarda compartilhada como regra é a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ) no REsp 1.244.975/SP, de 2013, em que a Corte reafirmou que a guarda compartilhada deve ser adotada sempre que possível, ainda que os pais não cheguem a um consenso, desde que essa decisão não comprometa o bem-estar da criança. O tribunal considerou que a convivência com ambos os pais é fundamental para o desenvolvimento emocional e psicológico do menor, assegurando que, mesmo em casos de desavenças entre os genitores, o convívio com o pai e a mãe deve ser garantido, salvo em situações excepcionais.

Em outro caso emblemático, o STJ, no julgamento do REsp 1.255.937/SP, de 2014, confirmou que a guarda compartilhada é compatível com o modelo familiar contemporâneo e que as decisões judiciais devem priorizar o direito da

criança ao convívio com ambos os pais, salvo em casos nos quais um dos genitores se mostre inapto para exercer a função parental, como em situações de abuso, negligência ou violência. Essa decisão solidificou o entendimento de que a guarda compartilhada não deve ser uma imposição, mas sim uma escolha que busca garantir o melhor para a criança, respeitando suas necessidades emocionais, sociais e psicológicas.

Além disso, decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) e outros tribunais estaduais, têm confirmado a tendência de proteção dos direitos das crianças à convivência com ambos os pais. Em decisões recorrentes, os tribunais têm indicado que a guarda compartilhada deve ser aplicada em todos os casos em que a criança e o contexto familiar permitam, sem que se faça uma análise superficial das dificuldades de relacionamento entre os pais. Em um julgamento do TJ-SP, no processo nº 1001916-57.2015.8.26.0100, o tribunal determinou a guarda compartilhada mesmo diante da discordância dos pais, pois entendeu que o convívio regular com ambos os genitores era fundamental para o bem-estar da criança, conforme o princípio do melhor interesse.

Desafios e Críticas

Apesar dos avanços legais, a guarda compartilhada ainda enfrenta obstáculos práticos e culturais no Brasil. A convivência igualitária entre pais separados pode ser difícil quando há distância geográfica ou tensões emocionais, comprometendo a cooperação (PACHECO, 2013). A ausência de uma comunicação eficiente entre os genitores muitas vezes agrava os conflitos, impactando negativamente a criança.

Diferenças nas práticas parentais também podem gerar confusão para os filhos, que ficam expostos a valores distintos. Embora cada genitor tenha o direito de educar segundo suas convicções, é necessário manter um ambiente coeso para o bem-estar da criança. Casos de violência doméstica, abuso ou alienação parental demandam atenção especial. Nesses contextos, a guarda compartilhada pode ser inadequada, sendo preferível a guarda unilateral. A decisão judicial, nesses casos, deve ser criteriosa e bem fundamentada, garantindo a proteção da criança (SILVA, 2021).

Além disso, falta estrutura pública para apoiar o modelo, como mediação familiar e suporte psicológico. A ausência dessas políticas prejudica a eficácia da guarda compartilhada e sobrecarrega as famílias. Por fim, barreiras culturais ainda persistem. Em muitas regiões, a ideia de que a mãe deve ser a principal cuidadora ainda predomina, dificultando a adoção plena de um modelo mais igualitário.

Benefícios para o Desenvolvimento Infantil

A convivência com ambos os pais fortalece o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. O envolvimento ativo de pai e mãe promove segurança, estabilidade e vínculos afetivos profundos, essenciais para uma formação equilibrada.

Pesquisas mostram que crianças que mantêm relações próximas com ambos os genitores desenvolvem melhor sua identidade, têm mais resiliência e maior facilidade de adaptação em diferentes contextos sociais. A pluralidade de experiências enriquece sua visão de mundo e habilidades de convivência.

Além disso, o equilíbrio na criação reduz riscos de transtornos emocionais, como ansiedade e depressão. A presença de dois cuidadores ativos oferece uma rede de apoio sólida, favorecendo a saúde mental da criança, mesmo em situações adversas como o divórcio.

O modelo também facilita a adaptação à nova estrutura familiar, transmitindo à criança a certeza de que continuará recebendo amor e cuidado de ambos os pais. Isso fortalece sua confiança e autoestima.

No campo educacional, a guarda compartilhada tem reflexos positivos. Crianças acompanhadas de perto por ambos os pais tendem a ter melhor desempenho escolar, já que se beneficiam de diferentes perspectivas e estímulos cognitivos.

Portanto, os efeitos positivos vão além do emocional, alcançando o sucesso acadêmico, a socialização e a maturidade emocional da criança.

Reestruturação dos Papéis Parentais

A guarda compartilhada redefine os papéis tradicionais ao exigir corresponsabilidade nas decisões e cuidados. Ambos os pais passam a ter participação ativa e equilibrada, promovendo um ambiente familiar mais saudável e cooperativo.

Esse modelo transmite à criança a mensagem de que ela é igualmente amparada por pai e mãe, o que contribui para sua compreensão das relações humanas baseadas no respeito e na colaboração. Ao crescer observando pais que compartilham responsabilidades com empatia e diálogo, a criança desenvolve habilidades como escuta, cooperação e resolução pacífica de conflitos – fundamentais para a vida adulta.

A guarda compartilhada também ajuda a desconstruir estereótipos de gênero. Ao permitir que o pai se envolva mais profundamente na educação dos filhos, promove-se uma visão mais equitativa dos papéis parentais e, consequentemente, da sociedade. Essa transformação cultural, quando bem implementada, fortalece a noção de parceria e promove interações familiares mais ricas. O sucesso do modelo, contudo, exige boa comunicação, disposição ao diálogo e mecanismos eficazes de resolução de conflitos.

Mais do que dividir tarefas, a guarda compartilhada promove uma mudança de mentalidade sobre o que significa ser pai ou mãe, impactando positivamente o presente e o futuro da criança.

Impacto na Sociedade

O alcance da guarda compartilhada vai além do núcleo familiar. Ao promover igualdade de gênero e corresponsabilidade, esse modelo contribui para uma sociedade mais justa e colaborativa.

Incentivar o envolvimento de ambos os pais rompe com a visão tradicional da mãe como principal cuidadora e convida os homens a exercerem a paternidade de forma mais sensível e afetiva. Essa corresponsabilidade reduz conflitos familiares, fortalece o respeito entre os ex-cônjuges e cria um ambiente emocionalmente mais seguro para todos. Isso gera impactos positivos também fora do lar, como no ambiente escolar e social.

A guarda compartilhada se torna, assim, um exemplo de solução colaborativa de problemas. Mostra que diálogo e parceria são ferramentas poderosas para a construção de relações saudáveis (MARQUES, 2017). Ela também melhora a comunicação entre os pais, reduz tensões e promove uma parentalidade mais equilibrada, beneficiando diretamente as crianças, que crescem em um contexto de cooperação.

Por fim, esse modelo inspira políticas públicas mais alinhadas à igualdade de direitos entre mães e pais. Ele prepara futuras gerações para viver em um mundo mais democrático, empático e comprometido com a equidade.

Considerações Finais

A guarda compartilhada, fundamentada no princípio do melhor interesse da criança, representa uma inovação jurídica e social que reflete as transformações nas dinâmicas familiares. Ao garantir a convivência equilibrada com ambos os genitores, promove o desenvolvimento integral da criança e fortalece a corresponsabilidade parental.

Apesar dos desafios práticos, como divergências entre os pais e resistências culturais, a guarda compartilhada tende a se consolidar como modelo de convivência mais saudável. Seu impacto vai além do núcleo familiar, promovendo valores como igualdade de gênero, respeito mútuo e cooperação.

Mais do que uma medida legal, trata-se de uma estratégia social que contribui para a formação de crianças emocionalmente seguras e para uma sociedade mais justa e igualitária. Para sua efetivação, é essencial o apoio institucional e a superação de práticas culturais que ainda atribuem responsabilidades parentais de forma desigual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, INGRITH GOMES. Uma releitura da guarda compartilhada à luz do direito brasileiro. **Belo Horizonte**, 2007.

BRITO, Leila Maria Torraca de; GONSALVES, Emmanuela Neves. Guarda compartilhada: alguns argumentos e conteúdos da jurisprudência. **Revista Direito GV**, v. 9, p. 299-317, 2013.

CARMO, André Arruda Lobato Rodrigues. **A tutela dos interesses de filhos menores de pessoas com deficiência**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Autonoma de Lisboa (Portugal).

CONCEIÇÃO, Edelvan Jesus da et al. Serviço de acolhimento em família acolhedora: uma análise da implantação em Florianópolis. 2023.

CUNHA, Maria Rita de Cássia. **O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais na inclusão da educação infantil**. 2021. Tese de Doutorado.

DUARTE, Maria das Graças Fernandes. GUARDA COMPARTILHADA DE PETS: UMA NOVA ERA NO DIREITO FAMILIAR BRASILEIRO À LUZ DAS ALTERAÇÕES DO CÓDIGO CIVIL. **Revista Missioneira**, v. 26, n. 1, p. 229-237, 2024.

DUTRA, Laura Araújo; SANTOS, Letícia Silva; PIRES, Max Souza. DA ALIENAÇÃO PARENTAL À GUARDA COMPARTILHADA: CAMINHOS PARA A PROTEÇÃO DO BEM-ESTAR INFANTIL. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 12, n. 2, 2024.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Editora do Instituto NOOS, 2010.

HENN, Carla Rutielly. A evolução do instituto da guarda compartilhada na Lei nº 13.058 de 2014. 2016.

JARDIM, Ana Paula et al. Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem. 2006.

JORGE, Amanda Lacerda Alves; DUARTE, Leonara Victória Rocha; FERREIRA, Pedro Henrique Gonçalves. A DEFINIÇÃO DO MODELO IDEAL DE GUARDA EM CONTEXTOS CONFLITANTES. 2024.

MAESSO, Márcia Cristina; LAZZARINI, Eliana Rigotto; CHATELARD, Daniela Scheinkman. Psicanálise e universidade: encontros e desencontros na pesquisa, ensino e extensão. **Psicologia Clínica e Cultura Contemporânea 4**, p. 113, 2019.

MAGALHÃES, Andrea Seixas. **Alienação parental: conflito, violência e guarda compartilhada**. 2017. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

MARQUES, Rui. Problemas sociais complexos e governação integrada. **Universidade de Lisboa**, 2017.

MESSIAS, Patrícia Melo et al. Guarda compartilhada como expressão do princípio constitucional do melhor interesse da criança. 2006.

MONTEIRO, Izabelle Pontes Ramalho Wanderley et al. Guarda compartilhada nos casos de violência doméstica do pai contra a mãe: melhor interesse da criança e do adolescente. 2020.

PACHECO, Tania; FAUSTINO, Cristiane. A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do mapa. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ**, p. 73-114, 2013.

PEREIRA, Indiara da Silva. O envolvimento do padrasto nos cuidados e educação de seu/sua enteado/a: estudo de casos múltiplos no contexto de classe média de Salvador/Ba. 2015.

PETERSEN, Letícia Lassen; FIGUEIREDO, C. L. A constitucionalização do direito de família e o atendimento ao melhor interesse da criança na guarda compartilhada. **Revista Direito e sociedade: reflexões contemporâneas**, v. 2, n. 2, p. 11-34, 2011.

SANTOS, Maria Gabryela. Alienação parental e sua relação com a guarda compartilhada. 2024.

SILVA, Fabiano Marcelino da. Guarda compartilhada: aplicabilidade da Lei 13.058/14 em tempos de Covid-19. 2021.

SIMON, ARTHUR DA SILVA et al. A guarda compartilhada após a Lei nº. 13.058/2014: Aspectos teóricos, práticos e análise da jurisprudência catarinense. 2015.

VENDRUSCOLO, Aline Maria Fernandes. Sequestro internacional de crianças e o princípio do melhor interesse da criança. 2011.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CULTURA AFRICANA E UMA ADMINISTRAÇÃO BASEADA EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

FREITAS, Regiane Aparecido de Araújo[17]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino das matrizes africanas nas escolas, sobre a importância de se ter uma gestão democrática, baseada em uma administração ampla para se trabalhar com temas que oferecem uma ampla discussão nos dias atuais. Como a cultura africana é uma das culturas mais influentes na formação do povo brasileiro e, por meio da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o seu ensino nas salas de aula. Faz-se necessário uma abordagem mais aprofundada sobre o tema para que o processo ensino aprendizagem, fundamentalmente na alfabetização, ocorra de forma satisfatória. No entanto, a falta de conhecimento e noção para sua aplicação por parte da gestão e de um trabalho administrativo mais intenso tem atrapalhado o alcance dos objetivos propostos pela lei, como tem estagnado a progressão do ensino da cultura africana no âmbito educacional. Por meio desse artigo aborda-se assuntos diversificados, os quais compõem a história da África, a cultura africana em si e uma gestão democrática baseada em uma administração significativa. Sendo ainda um desafio para os gestores trabalharem com a cultura africana nas escolas, devido a resistência da comunidade, por muitas vezes, pela falta de conhecimentos necessários para um ensino de qualidade, a

[17] Graduada em Pedagogia. Professora de Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: re.araujof87@gmail.com.

difusão da cultura precisa ser amparada por uma didática objetiva e impulsionadora de mudanças.

Palavras – Chave: Administração; Gestão Democrática; Matrizes Africanas

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo geral buscar reflexões a respeito da cultura africana, uma gestão democrática e a importância de se ter uma administração ampla, voltada para as relações humanas atuais. Como objetivos específicos busca-se aprofundar a respeito dos trabalhos que os gestores fazem nas escolas e sua parte administrativa, procura trazer um pouco de conhecimento sobre a cultura africana e também como a cultura africana ainda tem seus percalços ao redor do mundo.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores como Ribeiro, Silva, entre outros, que denotam sobre a cultura africana e seus percalços.

A importância em abordar esse tema é de trazer um pouco mais de informações a respeito da cultura africana, sobre uma gestão democrática e uma administração voltada com respeito ao mundo ao qual vivemos. A história da África e a cultura africana, mesmo sendo uma das que compõem a cultura brasileira, sempre ocupou uma posição sucinta ou quase imperceptível na área educacional. A sua influência, apesar de ampla, nunca possuiu o valor devido ou foi atribuída a importância correta.

Infelizmente, ainda nos deparamos com preconceitos no Mundo inteiro e isso é preocupante. De acordo com Ribeiro (2018):

> [...] Porém, mais preocupante que todo “achismo” é a perpetuação das violências que ela acarreta. Não há problema algum em achar que espaguete é mais gostoso do que nhoque, gostar mais de sorvete de morango do que de chocolate, ou haver estilos e personalidades diferentes. Pessoas são diversas, e isso é muito comum. Agora, quando o tema é justiça social, direitos de sujeitos, achar alguma coisa sem base alguma é, no mínimo, leviano. São de vidas de pessoas que estamos falando, e não de preferências gastronômicas. Continuar no achismo apesar da desigualdade latente sendo mostrada é concordar

> com essa desigualdade. Negar a existência de fatos sociais é ridicularizar lutas históricas por equidade não é dar opinião, é compactuar com a violência" (RIBEIRO, 2018. p 35).

Com a promulgação de leis que obrigam o ensino da História da África e da cultura africana na sala de aula, a educação brasileira ganhou um novo olhar e uma nova perspectiva. Contudo, dois fatores preponderantes ainda atrapalham o andamento satisfatório deste ensino: as resistências provenientes de preconceitos e a falta de formação específica dos docentes.

O ensino da cultura africana é complexo e exige muita desenvoltura dos docentes para ultrapassarem as barreiras da resistência dos pais e alunos, do racismo e em como lidar com ele no âmbito educacional, dos estigmas e em como desenvolver trabalhos gradativos que mudem a visão, a percepção e a ação dos seus alunos perante as temáticas que envolvam tal cultura.

Justifica-se, portanto, a necessidade do aprofundamento do estudo que trata da história da África e da cultura africana e de sua difusão em sala de aula, com o auxílio de uma gestão e administração democrática, abrangendo ações que viabilizem a realização de um trabalho eficiente e que proporcione aos discentes uma aprendizagem qualitativa.

Este artigo oferece uma visão ampla, atualizada e crítica da atual condição dos gestores e sua administração nas escolas, caracterizadas por um corpo discente multicultural e multilíngue, que exige reconhecimento e igualdade de oportunidades não apenas no acesso à educação, mas também na qualidade e relevância dos programas, e por professores que se sentem cada vez mais impotentes para enfrentar os novos desafios da educação.

Embora o ato de gerir esteja racionalmente ligado ao ato fabril/empresarial e preciso deixar bem claro a importância enquanto "ente social" o papel do Gestor, bem como de toda a comunidade escolar como sendo "Um operário" que auxilia na produção de cidadãos, de pessoas que auxiliarão no processo e na disseminação de ações e práticas cidadãs democráticas, tão importantes na manutenção dos direitos e das liberdades individuais.

Anísio Teixeira (1961) destaca a existência de dois tipos de Administração: Administração da fábrica, mecânica que planeja o produto que deseja obter, analisa tudo que é necessário para elaborá-lo e por fim dispôs de mão de obra para produzir, a função de planejar é suprema e a de executar é mínima e a Administração escolar é aquela em que o elemento mais importante é o Gestor, que organiza a escola e faz os trabalhos necessários para que o ensino se dê com qualidade. Em uma empresa, o gestor nem sempre precisa ter conhecimento técnico sobre todas as atividades da fábrica, cabendo a ele gerir e coordenar os seus subordinados detentores dos conhecimentos técnicos específicos na obtenção dos objetivos e resultados propostos na atividade fim da empresa, porém o mesmo não ocorre com o Gestor Educacional. (FERREIRA E AGUIAR, 2000)

Este profissional traz consigo uma bagagem Pedagógica e de vivência em sala de aula como educador que lhe servirá e muito nas tomadas de decisão, na maneira como se comporta diante de conflitos com pais e responsáveis, na mediação com os educandos, na rotina escolar, na coordenação da equipe de apoio e manutenção da qualidade do ensino na unidade escolar, produzindo cidadãos autônomos, ativos, participativos na sociedade. Segundo Ferreira & Aguiar (2000, p. 197):

> Gestão se constitui de princípios e práticas decorrente que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

As ações que envolvem a gestão, se tornam extremamente dinâmicas à medida que as mudanças sociais, econômicas se dão. O gestor precisa ter um olhar atento e amplo sobre cada mudança ocorrida na sociedade e que de alguma forma possam vir a impactar na vida de todos os atores que compõem a unidade escolar. As mudanças tecnológicas constantes, ocorridas exigem cada vez uma atualização permanente, no sentido de que este profissional não se torne incapacitado de executar suas tarefas à contento.

Esta exigência também deverá se estender à sua equipe de apoio, pessoal de extrema importância e que dará todo o suporte técnico e específico necessário para a construção de pontes que direcionarão as ações por todo quadro pedagógico e de apoio sempre deixando claro que seus objetivos enquanto administrador é a produção de cidadãos atuantes na sociedade, profissionais pedagógicos equipe técnica em constante capacitação, afim de promover um ambiente sempre eficiente.

A CULTURA AFRICANA

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

Ao ouvir a experiência racial, de negros e negras, numa sociedade racializada é possibilitar transformações, é intervir de maneira intencional nas relações sociais do cotidiano escolar. Uma boa atividade, nesse sentido, pode ser compartilhar com os estudantes as experiências de figuras públicas, canais em que jovens negros discutem as questões raciais, denunciam atos de racismo, dão dicas de beleza negra, divulgam arte marginalizada e crítica.

De acordo com Souza Junior (1995, p. 89):

> A cultura negra hoje deve ser assumida como alteridade que cerca a vida das pessoas, por isso deve ser respeitada e reconhecida como distintas visões de mundo e de existência própria, imprescindíveis para compreendermos o processo social, político e cultural do Brasil.

O tema dominante da narrativa, no entanto, que lhe dá um valor especial, é a necessidade de cooperação e negociação constantes entre todas as

unidades de governo envolvidas na elaboração, financiamento e execução bem-sucedida de um sistema educacional; plano.

É claramente um processo em que habilidade e idéias criativas pode frequentemente desempenhar um papel mais importante - e fazer mais pela educação - do que poder de negociação.

Aqueles que desejam olhar além das metodologias estatísticas frias de planejamento educacional para os processos humanos práticos de cooperação e compromisso que dá ao planejamento educacional sua vida real, achará essa conta mais útil.

OS MOVIMENTOS NEGROS NO MUNDO

O mundo não seria como é hoje sem as figuras que lutaram contra o racismo ao longo da história. Seus sacrifícios pela defesa dos direitos das pessoas excluídas e abusadas em favor de uma sociedade justa e igualitária mudou os passos da humanidade. Mas ainda há um caminho a percorrer. O ódio irracional contra pessoas de outra raça continua a emergir.

Existem muitos outros nomes e figuras que já fizeram história e outros que o farão na luta contra o racismo. Todos eles mudaram a história e muitos deixaram suas vidas nela. A melhor forma de manter seu legado é seguir seu exemplo e reconhecer seu trabalho, dando continuidade ao caminho que traçaram o Mundo.

A miscigenação e os casamentos mistos sugerem a existência no Brasil de relações fluidas entre as raças e, ao contrário dos Estados Unidos ou da África do Sul, não existiam leis especificamente racistas, como a segregação ou as leis do apartheid, ao longo do século XX. Por essas razões, os brasileiros viam seu país como uma “democracia racial” desde os anos 1930 e até alguns anos atrás. Eles consideravam que o racismo e a discriminação racial eram mínimos ou inexistentes na sociedade brasileira, ao contrário de outras sociedades multirraciais no mundo. Uma concepção relativamente estreita de discriminação significava que, no passado, apenas manifestações explícitas de

racismo ou leis raciais eram consideradas discriminatórias, com o que apenas países como a África do Sul ou os Estados Unidos foram considerados verdadeiramente racistas. Por outro lado, na sociedade brasileira a questão racial não era debatida abertamente, enquanto outras sociedades eram consideradas obcecadas com a raça e as diferenças entre as raças.

Na época da abolição da escravatura, a população do Brasil era predominantemente negra e mulata até a década de 1930, quando o Brasil incentivou a chegada de grande número de imigrantes europeus a fim de obter nova mão de obra. No contexto do racismo científico então existente, que considerava a população não branca problemática para o desenvolvimento futuro, as autoridades brasileiras incentivavam abertamente a imigração de europeus ao mesmo tempo que impediam a imigração de chineses e africanos. Esperava-se que a crescente população de origem europeia se misturasse à população de cor, "embranquecendo" a população brasileira.

O COMBATE AO RACISMO NO BRASIL

Nos últimos anos, o Estado brasileiro tem implementado diversas ações com o objetivo de eliminar as desigualdades históricas entre “negros” e “brancos” e combater a discriminação e o racismo. Foram promovidas mudanças legislativas sobre o assunto, políticas de ação afirmativa e instituições públicas para receber denúncias por atos discriminatórios.

Mais de dez anos após a introdução da política de cotas raciais, mudanças importantes têm sido observadas na inclusão social da população negra. No entanto, é necessário continuar promovendo uma reflexão sobre essas medidas e demais ações institucionais e legislativas no combate à discriminação racial e ao racismo, considerando que não basta enfrentar as consequências, mas também atuar na sua gênese.

A Constituição da Nova República promulgada em 1988, após 21 anos de ditadura militar, marcou uma mudança de foco na discussão sobre a questão

racial no Brasil. O debate em torno da Constituição caracterizou-se por uma maior abertura política, engendrada pela pressão dos movimentos sociais e do contexto internacional. A discussão sobre direitos humanos e de minorias, assim como discriminação e racismo, ganhou visibilidade. A mudança mais notável foi a transição de um discurso oficial baseado na democracia racial para artigos constitucionais que reconheciam a natureza multicultural e multiétnica do país, e o racismo como crime sujeito a sanções penais. Cabe destacar que um dos principais resultados dessa etapa foi a inovação do poder público na criação de programas institucionais e na promoção de um debate público sobre ações afirmativas. A elaboração da nova Constituição ocorreu em um momento complexo, em que as questões da discriminação e do racismo foram articuladas com uma discussão mais ampla sobre a cidadania que buscava ser garantida no país.

As mudanças constitucionais promovidas nesse contexto responderam a uma série de demandas que o movimento negro brasileiro vinha apresentando desde as décadas de 1960 e 1970. Nesses anos, observou-se a transição de uma perspectiva assimilacionista para uma demanda de reconhecimento e afirmação de cultura e identidade. "preto" em oposição a "ocidental" e "branco". Foram mudanças de perspectiva na forma de combater o racismo, reforçadas pela transnacionalização do movimento negro (TAVAROLO e IGREJA, 2015, p. 450). A militância negra mudou significativamente nesse período e por volta de 1980, especialmente com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Além de denunciar o racismo existente e a democracia racial como um mito, o movimento destacou a importância de combinar os antagonismos de raça e classe com a desigualdade racial. Abdias do Nascimento, por exemplo, destacado intelectual negro, defendia a ideia fundamental de que a emancipação dos negros era a emancipação do povo brasileiro, pois constituíam a maioria da população explorada.

Destaca-se a importância que a recuperação do termo “negro” teve naquele momento, já desvinculada de uma imagem pejorativa, para dar lugar ao estabelecimento da classificação bipolar “branco” e “negro”. Isso permitiria a

identificação de uma classe trabalhadora majoritária oprimida e a abolição das categorias mestiças que reforçavam a imagem do brasileiro como povo mestiço (GUIMARÃES, 2002, p.100). Também foi imprescindível o uso do termo afrodescendente, que não substitui "negro", que une as categorias dos censos brasileiros, "pardo" -mestiço- e "prieto" em uma só. A classificação bipolar suscitou muitas críticas de acadêmicos e em debates públicos; no entanto, continua sendo essencial para organizações negras e tem sido utilizado com frequência por órgãos públicos e em pesquisas estatísticas em particular para demonstrar a desigualdade racial no país. Voltaremos a isso na seção sobre ação afirmativa.

É importante ter em mente que antes do período constitucional, algumas ações do novo governo sinalizavam uma possível abertura às demandas do movimento negro. Nesse sentido, em 31 de janeiro de 1986, o governo do presidente José Sarney declarou a Serra da Barriga como patrimônio histórico, cidade onde se estabeleceu o Quilombo dos Palmares. Somado a isso, em 1987, o mesmo governo instalou uma Comissão do Centenário com o objetivo de preparar as atividades comemorativas da abolição da escravatura. Essa iniciativa levou à criação do Programa Nacional do Centenário da Abolição (Procem), embrião da Fundação Cultural Palmares (FCP).

Nesse contexto, as comemorações oficiais do Centenário da Abolição da Escravidão, em 1988, buscaram destacar a contribuição dos afrodescendentes para a cultura e a arte brasileiras, ao mesmo tempo em que apresentavam o Brasil como o país da democracia racial e da harmonia entre todas as raças. No entanto, o movimento negro aproveitou a ocasião para denunciar o mito da democracia racial, demonstrando as condições sociais gerais da população negra e denunciando a existência de racismo e discriminação racial.

Apesar de todas as contradições do momento, devemos ressaltar novamente que a Constituição de 1988 trouxe importantes transformações em termos de legislação antirracista, efeito de uma maior participação de representantes negros no Congresso Nacional, como Benedita da Silva, Carlos Alberto de Oliveira e Paulo Paim. A Constituição anuncia a natureza multicultural

e multiétnica do país e a prática do racismo como crime sem fiança e imprescritível, também reconhece a posse definitiva da terra das comunidades remanescentes dos quilombos (Disposições Constitucionais Transitórias, art. 68).

Essa Constituição, segundo Raquel Cesar (2003) , inovou na medida em que deixou de lado uma regulação minimalista ultraliberal voltada para o mérito e, em vez disso, piscou para uma cidadania mais substancial e menos processual, ou seja, mais sensível ao reconhecimento. Segundo Cesar, a igualdade ganhou uma dimensão material que ultrapassou a dimensão formal que envolvia a elaboração e execução de leis e políticas públicas voltadas à erradicação da desigualdade e à promoção da justiça social.

Cabe destacar a atuação do movimento negro no que diz respeito à luta histórica contra o racismo, voltada para o direito, em especial o direito penal. Nesse sentido, o primeiro marco legal importante para a judicialização da questão foi a Lei 1.390/51, de 3 de julho de 1951, conhecida como "Lei Afonso Arinos", que considerava crime as atitudes relacionadas à rejeição, negação de assistência ou acesso de pessoas a estabelecimentos públicos ou privados, por preconceito de cor ou raça (Silva, 1998). Essa lei foi considerada a mais importante até a ratificação da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho, daí vem a consideração do incitamento ao ódio ou à discriminação racial como crimes contra a segurança nacional (Lei 6.620/78). Na área cível, destaca-se a Lei da Ação Civil Pública (Lei 7.347/85), que autoriza o Ministério Público a propor ações civis públicas em defesa de minorias étnicas.

A lei Caó (Lei 7.716/89) estabeleceu novos tipos penais vinculados à questão. Criminalizou comportamentos que envolviam os delitos anteriores, mas ampliou e estabeleceu penas maiores: prisão simples de três meses a um ano passou a ser reclusão em todos os casos, com penas mínimas de um a três anos e máximas de dois a cinco. Essa lei foi modificada pelas leis 8.081/90 e 8.882/94 e posteriormente revogada pela lei 9.459/97, cuja proposta era "atacar a impunidade" (Machado, 2009). Segundo Machado (2009), as modificações mais relevantes dessa lei ocorreram com a reforma do artigo 20, que reforçou

uma caracterização mais genérica do crime de racismo, qualificado como "praticar, induzir ou incitar discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou nacionalidade, origem" (Presidência da República, 1940, p. 2391). A lei também reforçou o artigo 140 do Código Penal ao introduzir uma forma agravada de injúria -com pena de reclusão de um a três anos e multa-, quando "consiste na utilização de elementos relacionados à raça, cor, etnia, religião ou origem".

Vê-se então que a luta antirracista se concentrou no papel simbólico da lei, em sua capacidade de reprimir e, em última instância, de punir o racismo. No entanto, naquela época já se observava a insuficiência e ineficácia das leis, principalmente na esfera penal, evidenciada pelas poucas condenações registradas. Essa ineficiência costuma ser explicada pela falta de sensibilidade ou compreensão da dinâmica e lógica que esses casos envolvem por parte dos agentes do ordenamento jurídico (MACHADO, 2009). A essa explicação se somam outras interpretações, relacionadas à complexidade do tratamento e identificação de atos discriminatórios por raça, cor ou etnia, quando tais atos se cruzam com situações de discriminação e segregação social, como as existentes na sociedade.

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

Por fim, é importante destacar que o tratamento da discriminação por meios repressivos, por meio da legislação penal, afeta a consequência da discriminação, mas não suas causas, como preconceito, estereótipos, intolerância e racismo (JACCOUD, 2009, p. 31). Portanto, é fundamental

discutir outras formas de política antirracista que afetem essas causas. As demandas por políticas de ação afirmativa se inscrevem nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais de dez anos após a introdução da política de cotas raciais, mudanças importantes têm sido observadas na inclusão social da população negra. No entanto, é necessário continuar promovendo uma reflexão sobre essas medidas e demais ações institucionais e legislativas no combate à discriminação racial e ao racismo, considerando que não basta enfrentar as consequências, mas também atuar na sua gênese.

Desde o princípio da escravidão o negro nunca teve importância no meio social, principalmente entre os brancos, sempre foi tratado como minoria e com nenhuma importância para o desenvolvimento da sociedade, embora seu trabalho fosse muito importante.

É preciso estimular o respeito e a prática da convivência na diversidade, necessitando analisar cada cultura, sem posicionamento individual quanto a credo, raça ou etnia.

A percepção das palavras e conceitos utilizados, muitas vezes, não é percebida como sendo preconceituosa. A escola, instituição muito importante na construção da identidade de crianças e jovens, vivencia essas relações de poder e no seu interior transparecem os conflitos decorrentes destas relações.

As pessoas de ascendência africana enfrentam "uma imagem terrível" da discriminação em moradias, locais de trabalho e na vida cotidiana.

No mercado de trabalho, as pessoas de ascendência africana com um diploma tinham quase duas vezes mais chances de trabalhar em ocupações de baixa qualificação do que a população em geral.

O exercício pleno dos direitos humanos por pessoas de ascendência africana depende significativamente de seu acesso à educação, que é fundamental para o desenvolvimento humano. Uma combinação de maior acesso à educação, conclusão de cada fase da educação e ensino de alta

qualidade não é apenas necessária para garantir direitos sociais básicos, mas também tem um efeito positivo no crescimento econômico e na equidade, através da construção de capital humano e melhoria da saúde.

O investimento social na infância e juventude, como estratégia para combater a pobreza, foi proposto como uma abordagem que poderia ajudar a impedir a exclusão contínua de uma nova geração de pessoas de ascendência africana dos benefícios do desenvolvimento econômico, social e humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, L. M. J. **O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica.** In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) **Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1997.

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

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (org.) "**Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos"** 2 eds., São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIRA, M. V. **O preconceito racial na escola. Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, 1990.

FIORELLI, O. J; FIORELLI, R. M.; MALHADAS JUNIOR, O. J. M. **Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática.** São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**, Editora 34, São Paulo. 2002.

LEYMANN, H. **Mobbing and Psychological Terror at Workplaces**. Violence and Victims, v. 5, n. 2, p. 119-126, 1996.

REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas,** Summus editorial, São Paulo, 1998.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). **Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber**. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

WARSHAW, L. J**. Violence in the workplace**. In: STELLMAN, J. M. (Ed.). Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. Geneva: International Labour Office, 1998.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E O CONFLITO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

FREITAS, Regiane Aparecido de Araújo[18]

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações a respeito da globalização, o neoliberalismo e o conflito social na América Latina. Desde a década de 1980, a América Latina assistiu a um avanço democrático sem precedentes, com a institucionalização de importantes liberdades públicas e processos eleitorais competitivos. Mesmo assim, a qualidade dos direitos dos cidadãos e a eficácia dos mecanismos de responsabilidades apresentam deficiências notáveis, especialmente dada a existência precária de um Estado de direito democrático, eficiente e confiável. Em meio a essas transformações e lacunas, a sociedade civil latino-americana experimentou um boom singular, em grande parte influenciado pelas lutas empreendidas para expandir e diversificar esse espaço social e incluir novas identidades e diretrizes na agenda pública. Tudo isso faz parte da continuidade de um modelo de desenvolvimento exclusivo - que marginaliza grande parte da população e incentiva a destruição do meio ambiente.

[18] Graduada em Pedagogia. Professora de Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: re.araujof87@gmail.com.

Palavras-chave: Lacunas; Transformações; Responsabilidades.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, segundo Helio Gallardo, o neoliberalismo na América Latina, a partir de uma posição marginal e minoritária, conseguiu se tornar uma doutrina hegemônica. Esta foi então levantada como a principal ideologia da globalização, tornando-se um reflexo da vitória do mercado capitalista, da democracia e da queda do socialismo como ideologia. É assim que o neoliberalismo se apresentava retoricamente antiestado contra o Estado planejador socialista e voltado para a destruição do Estado de Bem-Estar e suas práticas de redistribuição de riqueza.

Seguindo o mesmo autor, o termo 'neoliberalismo' refere-se nas sociedades latino-americanas a três práticas distintas: como ideologia do desenvolvimento nacional, como ideologia da globalização e como ações de adaptação das elites políticas aos desafios da transição; as últimas estão relacionadas à sua sustentabilidade como hegemonia, expressa na luta entre seus segmentos para nativamente direcionar o processo e nas pressões de grupos subalternos lesados em seus direitos e interesses devido ao caráter antipopular do modelo.

Para autores como Alfredo Calcagno, o conteúdo das reformas neoliberais costumava ser uma condição para o apoio financeiro exigido pelos países da região. Essas medidas de ajuste estrutural foram 'vendidas' a nossos países como um modelo transitório e necessário para reativar o sistema econômico e reduzir o problema da dívida interna e externa dos países. Os

promotores do “ajuste estrutural” argumentaram que as reformas estruturais logo levariam a uma expansão significativa do investimento, do crescimento e, consequentemente, do emprego e dos salários. Para 'aliviar' a situação dos mais pobres, os estados tiveram que concentrar recursos no alívio de situações de extrema pobreza nos países latino-americanos.

A hegemonia do novo modelo econômico estabelece novas condições no marco das transformações mundiais e exige que os atores sociais e políticos redefinam seus enfoques e modifiquem suas políticas levando em consideração a globalização e a nova ordem mundial. Esse novo reordenamento mundial permeou significativamente os movimentos sociais latino-americanos. Citando Darío Restrepo (p.13): “O contexto gerado pelo neoliberalismo: ele recompõe as estratégias de diferentes atores sociais, políticos e territoriais, é mais o resultado desses conflitos”.

Além disso, citando o mesmo autor:

> As políticas sociais e os mecanismos de participação cidadã e comunitária, produtos da globalização e típicos do modelo neoliberal, devem ser entendidos no contexto da reestruturação capitalista resultante da dupla crise do Estado-nação e do Estado Providência. (p.16)

Várias foram as mudanças introduzidas com o desmantelamento das funções do Estado, que levam ao primado da sociedade sobre o Estado e à reivindicação de práticas políticas participativas sobre as representativas.

Antes do modelo neoliberal, as políticas sociais eram universais, a partir das quais se tornaram políticas focalizadas, foram perdendo gradativamente seu caráter público e se transformaram em serviços articulados à lógica do mercado.

As ofertas participativas neoliberais têm procurado fortalecer a autoridade e a legitimidade do Estado e doutrinar as comunidades em comportamentos empresariais no âmbito das relações comerciais. Por outro lado, a participação popular, ao contrário, está imersa em uma limitação do poder do Estado como entidade isolada, suspensa acima da sociedade. É assim que as práticas participativas populares tendem a controlar o Estado e valorizar as razões e necessidades sociais que a racionalidade que o mercado nega.

Seguindo o mesmo autor, ao final do século XX e início do XXI, pode-se afirmar que os processos inerentes à globalização com esquema neoliberal tiveram importante impacto nas economias e sociedades latino-americanas. A forma de incorporação dessas sociedades à globalização tem sido diversa e assimétrica. No entanto, pode-se dizer que processos de democratização coexistem com processos de transnacionalização e internacionalização de decisões políticas, reforma neoliberal do Estado, acentuação da polarização social, precarização dos mercados de trabalho, falsa feminização da oferta de trabalho, geração de maiores setores excluídos, descampeinização e boom cultural segmentado.

Segundo Clara Algranati, ao longo da segunda metade dos anos noventa na América Latina os conflitos sociais se intensificaram e um novo ciclo de protestos sociais foi gerado com o objetivo de questionar o modelo neoliberal. Esse aprofundamento do conflito social expressa a dupla crise que questionava o regime neoliberal: a crise econômica recessiva que parece se espalhar regional e internacionalmente e a crise de legitimidade que parecia conquistar na primeira metade da década.

Seguindo o mesmo autor, no atual cenário de protesto social latino-americano, revestem-se de particular relevância os processos de convergência regional e transnacional, que ganharam grande impulso e constituem, pela sua amplitude, inserção geográfica e amplo grau de convocação entre os movimentos e coletivos sociais, uma experiência inédita no continente.

Um último elemento a considerar no cenário regional proposto por Algranati é o processo de repressão, criminalização e militarização do conflito que se gerou nos últimos tempos. Isso se refere ao tipo de resposta e atitude adotada por regimes políticos e elites diante do aumento do protesto social na América Latina, uma situação que coloca enormes desafios aos movimentos populares e tem levado à revitalização dos movimentos de direitos em alguns países.

DEMOCRACIA

O exercício da democracia é o que melhor reflete os hábitos e costumes cívicos de uma sociedade, atualmente, esta prática exige a disponibilização de uma experiência política em que os cidadãos exerçam o seu direito e tenham o conhecimento para tomar melhores decisões.

A democracia é considerada uma forma de governo justa e conveniente para viver em harmonia. Numa democracia ideal, a participação dos cidadãos é o fator que materializa as mudanças, por isso é necessário que entre governantes e cidadãos estabeleçam um diálogo para alcançar objetivos comuns.

Nesse sentido, somente com a participação efetiva, a vontade, bem como a sinergia entre os três níveis de governo e a sociedade, a democracia pode se tornar uma realidade ideal.

Portanto, é necessário promover valores universais como a tolerância, o pluralismo, o respeito pelos direitos humanos, a liberdade e o diálogo para construir sociedades mais democráticas e justas onde se fortaleça uma governança efetiva e responsável.

Nesse sentido, os governos devem fortalecer uma democracia transparente e equitativa baseada nos princípios da certeza, legalidade, independência, imparcialidade, máxima publicidade e objetividade; que incentiva a participação do cidadão e, consequentemente, contribui para o desenvolvimento democrático e sustentável do país.

Vale ressaltar que a democracia surgiu após o constitucionalismo, como afirma Guimarães (2012, p. 86): “O constitucionalismo moderno não nasceu democrático e sua democratização ocorreu por processos de muita luta, especialmente o movimento operário no decorrer do século XIX”.

Percebe-se que que o constitucionalismo nasceu para dar proteção aqueles que detinham poderio econômico, preferencialmente homens brancos e proprietários, excluindo as demais parcelas da população.

À medida que as contradições cresciam no âmbito social, no qual, cada vez tornavam-se mais nítidas as discrepâncias entre empregadores e empregados, surgiam também as organizações sindicais e as reivindicações de melhores condições de vida e trabalho.

De acordo com Magalhães (2012, p. 92):

> O liberalismo, elitista e não democrático em sua essência, não podia admitir que a vontade do coletivo majoritário prevalecesse sobre a vontade do coletivo minoritário e, logo, sobre a vontade de cada um. O liberalismo vitorioso das revoluções burguesas viria a garantir a liberdade de escolha individual de homens proprietários. A democracia majoritária se apresentava como incompatível com o liberalismo. Nesse período, as constituições garantem direitos individuais de homens brancos, proprietários e ricos, criando uma ordem segura para os proprietários, mas excluindo radicalmente parcelas expressivas da população.

Percebe-se que a democracia é uma conquista de uma parcela expressiva da população, a qual vivia um momento de desigualdade social, com o liberalismo, ao qual eram garantidos direitos apenas para a população burguesa.

> O Estado Democrático de Direto previsto no art.1º da Carta Política deve ser entendido como a exigência do país reger-se por normas democráticas, com eleições livres, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais. (MORAES, 2005, p.2).

Um país com a democracia vigente é livre para eleger governantes de acordo com suas convicções políticas, fazendo o uso do direito de manifestar-se por meio do voto a escolha de seus governantes.

Segundo Dagnino (2002):

> A redefinição da noção de cidadania, empreendida pelos movimentos sociais e por outros setores na década de 1980, aponta na direção de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, baseada no reconhecimento dos seus membros como sujeitos portadores de direitos, inclusive aquele de

> participar efetivamente na gestão da sociedade (DAGNINO, 2002, p. 10).

Dessa forma Nogueira (2011), reafirma que “classes, grupos e indivíduos deveriam participar para introduzir a marca de suas ideias e de seus interesses no centro que organiza a vida coletiva, buscando, desse modo, crescer enquanto grupo, classe ou indivíduo”.

> O povo que detém o poder soberano deve fazer por si mesmo tudo quanto possa fazer bem; e o que não pode fazer bem é preciso que o faça por meio de seus ministros. Seus ministros não são dele se não os nomear; é, pois, uma máxima fundamental desse governo que o povo nomeie seus ministros, isto é, seus magistrados. [...] O povo é admirável para escolher aqueles a quem deve confiar parte de sua autoridade. Para deliberar, não dispõe senão de coisas que não pode ignorar e de fatos que são palpáveis. Sabe muito bem que um homem esteve muitas vezes na guerra, que lhe ocorreram tais e tais sucessos; e é então muito capaz de escolher um general. Sabe que um juiz é assíduo, que muitas pessoas se retiram de seu tribunal contentes com ele, que não foi seduzido pela corrupção; eis aí muito para que se eleja um pretor. Foi atingido pela magnificência ou pelas riquezas de um cidadão; isso basta para que possa escolher um edil. Todas essas coisas são fatos sobre os quais ele se instrui melhor na praça pública do que um monarca em seu palácio. Mas saberá ele conduzir um assunto, conhecer os lugares, ocasiões e momentos mais favoráveis para resolvê-lo? Não: não saberá. Qual duvidar da capacidade natural do povo para discernir o mérito, basta lançar os olhos sobre a sequência contínua de escolhas admiráveis que fizeram os atenienses e os romanos. E isso, sem dúvida, não se pode atribuir ao acaso. (MONTESQUIEU apud ALBUQUERQUE, 2005, p. 128-129).

A democracia está nas mãos do povo, que por meio de movimentos sociais, do voto, pode expressar suas ideias e escolher seus governantes.

Segundo Cruz e Schmitz (2008, p. 47):

> A Democracia precisa da República. E, quanto maior for o controle popular, quanto mais capazes de distinguir o bem comum dos interesses privados, mais republicanas serão estas pessoas e mais democrático será o poder.

> (...) Assim, é o princípio republicano que institucionaliza a ideia de existência de um bem comum superior aos interesses individuais e condena, consequentemente, a utilização e apropriação dos bens públicos para satisfação de interesses privados. O interesse geral, coletivo, por sua vez, também deve estar limitado aos valores republicanos, observando, portanto, os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, a periodicidade dos mandatos eletivos, a democracia direta e representativa (CRUZ E SCHMITZ, 2008, p. 50).

As ideias democráticas são republicanas, havendo um interesse coletivo em defender o controle popular.

De acordo com Santos e Avritzer (2002, p. 51):

> o problema da democracia nas concepções não hegemônicas está estreitamente ligado ao reconhecimento de que a democracia não constitui um mero acidente ou uma simples obra de engenharia institucional. A democracia constitui uma nova gramática histórica

Segundo os autores, a democracia é uma forma sócio - histórica não determinada por qualquer tipo de lei natural, implicando na ruptura de leis e inserção de novas determinações.

DEMOCRACIA E SOCIEDADE

As sociedades modernas passaram por uma série de transformações ao longo de sua história, cada uma delas apresentando seus próprios processos, dando um efeito particular em sua evolução. Por isso, gera uma cultura e estrutura social, fomentando como consequência formas de comportamento e expressões culturais que se refletem na organização política, econômica e social.

Para explicar o comportamento da sociedade mexicana, é necessário apresentar dois antecedentes importantes: primeiro, o desenvolvimento dos

processos históricos; segundo, a integração dos processos culturais e sociais para a transformação da sociedade. Entre os anos 1950 e 1970, o país viveu um processo de industrialização impulsionado por uma política econômica governada pelo Estado, que exigia a subordinação da população, estabelecendo o corporativismo como estrutura política.

No processo histórico, constatamos que após a Segunda Guerra Mundial, iniciou-se a formação do nacionalismo, bem como a instalação de um projeto de desenvolvimento por substituição de importações, aliado à urbanização de grandes áreas e modernização. Nas comunicações. Esse modelo é denominado *Estado de bem-estar*, onde o Estado é o reitor da economia e também o grande patrocinador do desenvolvimento.

O *desenvolvimento estabilizador* dá lugar ao modelo neoliberal, onde o objetivo é a redução do Estado. Isso é entendido como delegar ao mercado a liderança dos serviços sociais de economia, educação e habitação, encerrando assim o compromisso paternalista, e propondo a descentralização do Estado como alternativa, fortalecendo o federalismo e promovendo a participação cidadã por meio da democracia. Esse processo não é gerado pela busca da cidadania na obtenção de mais democracia, mas como políticas de governo, o que provoca a necessidade de formação da cidadania por meio de identidades, pressupondo que isso irá gerar um sentimento de igualdade.

> A hipótese sociológica latente no ensaio de Marshall postula que existe uma espécie de igualdade básica associada ao conceito de pertença plena a uma comunidade - ou, como diria: cidadania -, algo que não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os diversos níveis da sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida (Marshall, 1997, p. 35).

O exposto pressupõe que a participação dos cidadãos é necessária como eixo central para o exercício dos seus direitos, bem como para a construção da democracia visando a construção da sociedade.

Para autores do neoinstitucionalismo como Olver Nort, a democracia deve ser apoiada pela cidadania, essa por sua vez pela participação dos próprios cidadãos, para a aplicação das políticas públicas, bem como pelo vínculo com a administração pública para promover o desenvolvimento econômico. Isso requer a redução do Estado e a incorporação dos cidadãos na tomada de decisões.

Portanto, é necessário incorporar os cidadãos na formação da democracia, bem como respeitar as diferenças entre as organizações e comunidades criadas pela própria sociedade, algumas delas consideradas minoritárias, porque mantêm um ambiente particular.

> As sociedades modernas têm cada vez mais que lidar com grupos minoritários, que exigem o reconhecimento de sua identidade e a acomodação de suas diferenças culturais, o que muitas vezes é chamado de desafio do "multiculturalismo" (Kymlicka, 2003, p. 29).

Estabelecer a possibilidade de regras que permitam a determinados grupos ter um comportamento coletivo, contrário à norma, ou respeitar práticas que algumas comunidades têm em suas tradições, que afetam diretamente programas ou políticas e normas jurídicas criadas para a convivência nas cidades.

Da mesma forma, as políticas públicas em estágio de *estabilização do desenvolvimento* impactaram os modos de vida dos cidadãos, acostumados com o sistema de saúde, educação e problemas econômicos nacionais sendo resolvidos pelo Estado. No entanto, o novo projeto econômico busca que o mercado regule e satisfaça as necessidades dos cidadãos.

A FILOSOFIA E A HISTÓRIA: DISCIPLINAS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA UM PENSAMENTO CRÍTICO

De acordo com Favaretto (2013), nos anos sessenta, era comum que o ensino de filosofia nas escolas públicas e privadas fosse conduzido por docentes

especializados em outras áreas do conhecimento, havendo raros professores com a formação específica em Filosofia. Sendo assim, não era incomum encontrar

> [...] médicos, sacerdotes, engenheiros, enfim, qualquer pessoa que pudesse cobrir aquela falta, que se considerasse ter conhecimentos e que pensasse; no interior era muitas vezes o delegado de polícia, o juiz, o médico ou o sacerdote, e muitas vezes até o sargento do tiro de guerra [...] quem dava aula de filosofia (FAVARETTO, 2013, p. 27).

Sendo assim, uma formação na área não era exigida para que o ensino da disciplina fosse ministrado. Qualquer educador que possuísse ensino superior completo ou ainda obtivesse um interesse mais estreito pelo pensamento filosófico poderia assumir o cargo. Ainda de acordo com Favaretto (2013), esse modelo foi perpetuado pela sociedade brasileira, podendo ser observado, inclusive, na atuação de profissionais docentes das escolas brasileiras atualmente, os quais estabelecem vínculos com a disciplina mesmo sem possuírem formação necessária para tal.

Esse quadro é produto da história da disciplina de filosofia nas escolas, que sempre foi inconstante. Essa área do saber nunca foi contemplada de fato como uma disciplina sólida na grade escolar. Assim como se observa atualmente, não havia a valorização dos responsáveis pela estrutura pedagógica em relação à qualidade do ensino de Filosofia ofertado nas escolas.

Houve um movimento interessado na volta da disciplina de Filosofia nas orientações curriculares, mas em contrapartida não existia um planejamento sistemático que abrangesse uma metodologia sólida e uma articulação pedagógica entre a Filosofia e as demais disciplinas ofertadas nas escolas. Dessa forma, profissionais que não possuíam a devida formação para ministrar as aulas Filosofia passaram a atuar na área, não conduzindo adequadamente o processo de investigação dos alunos na busca da compreensão filosófica de forma autônoma e benéfica.

Em decorrência da trajetória do ensino da Filosofia na grade curricular do Ensino Médio, seu caráter foi, de certa forma, desvirtuado com o tempo,

passando a configurar-se como algo irreal ou desconexo para a realidade na visão de muitos alunos e mesmo educadores.

Já nas orientações no artigo 35 da LDB 9.394/96 havia a afirmativa de que o aluno necessita ter o aprimoramento como pessoa humana, obtendo para isso uma formação ética o desenvolvimento de uma autonomia para a construção de um pensamento crítico. No entanto, apenas em 2009, quando houve mudanças na LDB - nº. 9.394, que a Filosofia passou a ser uma disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio no Brasil.

Essa iniciativa pode ser interpretada como uma proposta aos professores para que moldem a sua prática pedagógica no sentido de atualizar o sentido do pensamento filosófico, desconfigurando o caráter de abstração e falta de conexão com a realidade dos alunos do Ensino Médio. Este é um desafio que ainda hoje pode ser observado nas escolas, embora não seja específico da área de Filosofia, mas de toda a comunidade pedagógica.

Diante dos desafios de alinhar o ensino com a realidade, estabeleceu-se como meta repensar as práticas escolares no sentido atuar em prol de um pensamento crítico-reflexivo, caracterizado pela identificação e problematização de questões pertinentes ao universo em que os alunos estão inseridos. A provocação do exercício filosófico no Ensino Médio deve ser realizada na educação de forma bem planejada e baseada nos diálogos interdisciplinares, indo ao encontro da perspectiva de Freire (2003) para o qual a educação é um ato de amor e não deve ser separada do debate. Caso fuja de seu objetivo principal, que é fomentar discussões precisas, ela se constitui como uma tarefa falsa.

Dessa forma, a permanência da disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio afirma a necessidade de romper com paradigmas de pensamento, assim como chama a atenção para a relação de fronteiras fluidas entre a Filosofia e as demais áreas do saber, considerando as experiências de inquietação e incômodo necessárias como estímulos para a construção de conhecimento entre os alunos.

> A condução da matéria filosófica pressupõe uma pedagogia baseada na integração entre os diversos conhecimentos, sendo

> capaz de suscitar nos discentes, na reta final de sua trajetória no Ensino Médio, possibilidades de identificar e solucionar os diversos desafios presentes no cotidiano. Isso ocorre mediante à busca pelo diálogo, o qual é mediado o tempo todo pelo educador; “e esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE 2011, p.28).

Dessa forma, torna-se necessária a construção de um planejamento pedagógico que fuja da lógica da memorização de conteúdos disciplinares com o fito de trabalhar sob uma perspectiva da autonomia, em que o indivíduo consegue se reconhecer como um ser ativo no processo dialético por meio de um ensino que favoreça a construção de pontes entre os saberes transformadores. Esse processo pode ser realizado com base na interdisciplinaridade e com ferramentas lúdicas, estimulando o aluno a pensar nos múltiplos desafios presentes na sociedade em que vive atualmente. Trata-se de um grande desafio, como salienta Chaui (2000), para a qual “a filosofia é o mais útil de todos os saberes humanos” (CHAUI, 2000, p.17).

Compreende-se que o processo de aprendizagem de Filosofia nas organizações escolares, no contexto do Ensino Médio propriamente, é fundamental para a formação dos jovens e necessita ser conduzido por docentes que assumam a responsabilidade de provocar nos alunos o espírito do pensamento filosófico. A base do diálogo socrático torna-se pertinente nesta etapa justamente por possibilitar que esses anos assumam o papel ativo na ascensão de compreensão crítica.

É notório que os novos paradigmas educacionais almejem mudanças, transformações e novos desafios que envolvem a melhoria do processo educacional em sua totalidade por meio do conhecimento, que ocorre a todo o momento e em diversos espaços, é um processo continuo que resulta aprendizagem, a escola por sua vez é um ambiente privilegiado para potencializar e sistematizar as habilidades requeridas pela experiência e vivencia dos educandos com base dialética e filosófica.

A filosofia e a história se ocupam sobre o pensar e reconhece a sua importância, como fundamento para o processo educacional, tornando cada

sujeito um cidadão critico, participativo e com ações democráticas. Atualmente percebemos que as maiorias dos adultos não exercitaram desde pequenos sua autonomia no pensar e no agir, por esse motivo torna-se difícil, exercitar uma visão crítica sobre si e sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que atualmente o mundo vem sofrendo mudanças em todos os setores e para que o cidadão adquira novos conhecimentos é necessário saber trabalhar com a disciplina de História desde as séries iniciais, despertando a curiosidade de um futuro cidadão que pode colaborar para que a democracia prevaleça em nossas vidas, lutando por direitos adquiridos por meio de movimentos históricos.

A importância significativa em relação a um conhecimento sério e bem fundamentado do passado está em poder estimular a todos quanto ao envolvimento responsável nas instâncias de decisões políticas.

O professor deve respeitar seu aluno como um indivíduo pensante, que traz consigo uma carga de conteúdos que deve ser levada em consideração.

No decorrer monografia percebe-se que o ensino de História contribui para a formação de cidadãos críticos, desenvolvendo capacidades intelectuais sobre assuntos diversos, bem como conhecer e lutar pela democracia que ainda se faz presente no Brasil.

A ressignificação do ensino de história constitui um caminho que deve ser trilhado por etapas, priorizando a formação do indivíduo crítico e atuante na sociedade a qual está inserido.

A democracia é um processo contínuo, composto de influência dos seres históricos, que constroem suas histórias de vida, repletas de influências do tempo atual e passado, ao qual adquiriram experiências e suportes para atenderem suas vidas.

A sociedade só tem sentido no presente, mas necessita conhecer o passado para que tenha significado o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. A. G. Montequieu: **sociedade e poder.** In: WEFFORT, Francisco C. (org.). Os clássicos da política. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005, v. 1.

ALGRANATI, CLARA; DE SEOANE JOSE e TADDE, EMILIO (2003), **Neoliberalismo e conflito social: as configurações dos movimentos sociais na América Latina.** 2003.

AVRITZER, Leonardo; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para ampliar o cânone democrático.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2006.

CRUZ, Paulo Márcio; SCHMITZ, Sérgio Antônio. Sobre o princípio republicano. In: Novos conceitos jurídicos. Vol. 13, n. 1, p. 43-54. Jan/jun 2008. Disponível em:https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/nej/article/view/1226/1029. Acesso em 01 de julho 2022.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DÁVILA, Jerry**. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIANI, MARIO. As redes dos movimentos. Uma perspectiva de análise, no IBARRA PEDRO e TEJEIRA, BENJAMÍN. **Movimentos sociais, transformações políticas e mudança cultural.** Madrid, Editorial Trotta.1998.

EID, Arnaldo Gaspar. **Meio Ambiente e Trabalho: uma relação indissociável.** Caio Henrique Lopes Ramiro; Lis Maria Bonadio Precipito (organizadores).

Direito e desenvolvimento: estudos sobre a questão ambiental e a sustentabilidade. São Paulo, 2015, Editora Liberars LTDA.

FAVARETTO, C. A filosofia e o seu ensino. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensinar filosofia**: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,** Editora Paz e Terra, são Paulo, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GALLARDO H, "**Democratização e democracia na América Latina**". Pasos Magazine, No. 68, San José de Costa Rica. 1996.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti - racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. IN: LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ª. Edição. Editora Cortez. São Paulo: 2008.

KYMLICKA, Will, **Cidadania multicultural: Uma teoria liberal dos direitos das minorias,** Barcelona, Paidós. 1996.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito à diversidade e o Estado Plurinacional.** Belo Horizonte: Arraes editores, 2012.

MORAES, Alexandre de. **Reforma Política do Estado e democratização.** Disponível em: <http://www.jus2.uol.com.br/doutrina>. Acesso em: 01 julho 2022.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2011.

PÉREZ, S, Power. **Do poder político à análise sociológica**. Madrid, Alianza Editorial, pp. 97-115. 1995.

RUBIO, ANA MARÍA. **Perspectivas teóricas no estudo dos movimentos sociais.** Jornal de Ciências Sociais do Instituto de Pesquisa da Universidade Ortega y Gasset. Madrid, janeiro de 2004. Disponível em: http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero3/art4.html. Acesso em 18 jun.2022.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional** Positivo. 22. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Malheiros, 2003.

TARROW, S, Power in motion. **Movimentos sociais, ação coletiva e política.** Madrid, Alianza Editorial, pp. 17-21. 1997.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

FREITAS, Regiane Aparecido de Araújo[19]

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões à respeito da educação socioemocional no Ensino Fundamental. Cada criança nasce com a necessidade de se conectar com o que está ao seu redor. Quando pais, professores e responsáveis estabelecem relacionamentos positivos com eles desde o nascimento e os ensinam a valorizar a si mesmos, as crianças se sentem confiantes e se desenvolvem de forma mais positiva. Essa é a base da educação socioemocional e social, processo em que o menor constrói sua identidade, sua autoestima, sua confiança em si mesmo e no mundo ao seu redor. Além dos pais ou responsáveis, a escola tem papel fundamental nessa tarefa. Por volta dos 5 anos, as crianças começam a tomar consciência da origem e do desenvolvimento das emoções e aprendem a identificá-las, expressá-las e controlá-las. Essas emoções nos acompanham ao longo da vida, por isso é fundamental podermos desenvolvê-las adequadamente; crianças emocionalmente saudáveis serão adultos mais felizes.

Palavras chave: Confiança. Consciência. Relacionamentos.

[19] Graduada em Pedagogia. Professora de Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: re.araujof87@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem social e emocional é o processo por meio do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e responsabilizar decisões.

Habilidades socioemocionais são essenciais para ser um bom aluno, cidadão e trabalhador. Muitos comportamentos de risco (por exemplo, uso de drogas, violência, bullying e negligência) podem ser evitados ou reduzidos quando esforços integrados de vários anos são usados para desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

> Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (ABED, 2014, p. 7)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015) destaca que o propósito da educação no século 21 é apoiar e aumentar a dignidade, a capacidade e o bem-estar das pessoas e sua relação com os outros e com a natureza. Isso implica levar em consideração uma série de valores na orientação dos conteúdos e procedimentos formativos e curriculares de cada contexto e sistema educacional.

A importância do ensino de habilidades sociais em centros educacionais é explicada por Ríos e Marchena (2017): a convivência escolar tem sofrido uma deterioração progressiva, que está relacionada à deterioração de vários

aspectos como objetivos escolares, desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional. Um indicador disso é o crescente bullying escolar e a tolerância em relação às suas manifestações, com graves consequências para os alunos (p. 302). É preciso reconhecer que um dos aspectos que podem influenciar isso é a implantação de uma metodologia competitiva nas escolas e a pouca atenção ao ensino de habilidades socioemocionais, o que se traduz em problemas como baixa concentração, irritabilidade, conflitos interpessoais, isolamento social e diminuição do desempenho acadêmico.

É importante que a educação socioemocional seja considerada um objetivo educacional formal e que um currículo seja elaborado para que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais que podem ajudá-los em sua vida diária e acadêmica. Isso requer o recurso a fundamentos teóricos psicológicos, bem como os resultados de pesquisas empíricas, que fornecem uma base metodológica para a concepção e implementação de tais programas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS

A psicologia do desenvolvimento infantil afirma que o aprendizado de habilidades sociais começa nas primeiras interações entre o bebê e seus cuidadores. Durante os anos pré-escolares, o ritmo de aprendizagem da criança em relação ao seu mundo social é acelerado, por meio de um processo de assimilação de normas, regras e costumes que correspondem à sua cultura, o que lhe permite desenvolver uma interpretação do mundo e um conceito sobre si (Piaget et al., 1982).

A perspectiva cognitivo-comportamental lançou as bases para definir a competência social. Caballo (1993) afirma que aprender habilidades sociais e reduzir obstáculos como ansiedade e pensamentos negativos são aspectos

importantes na formação do indivíduo. A competência social é definida, segundo este autor, como:

> O conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal, que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos daquele indivíduo de forma adequada à situação, respeitando esses comportamentos nos outros, e que geralmente resolve problemas imediatos da situação, minimizando a probabilidade de problemas futuros. (p.6).

A competência social envolve um componente *afetivo-emocional* que inclui apego, expressividade e autocontrole; um componente *cognitivo* que está relacionado ao conhecimento social, assumindo uma perspectiva e explicação das atribuições, bem como do raciocínio moral; e um terceiro componente, que é *o comportamento* propriamente *social* , que se refere às habilidades de comunicação verbal e não verbal, cooperação, suporte, participação e gestão de conflitos (Caballo, 1993).

Os comportamentos e estratégias envolvidos na competência social permitem que a pessoa se desenvolva em diferentes contextos individuais e interpessoais, que podem mudar de cultura para cultura. Portanto, eles só podem ser aprendidos por meio da integração e interação em contextos sociais (Caballo et al., 2017 ; Mendo et al., 2016).

Nuns (2002) aponta que:

> Agora é praticamente unânime que as habilidades sociais são adquiridas por meio de uma combinação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nenhuma criança nasce amigável, tímida ou socialmente hábil. Ao longo da vida você aprende a ser de uma certa maneira. (p.31).

A psicologia cognitivo-comportamental dedicou décadas de pesquisas ao desenvolvimento de programas de intervenção para pessoas com déficits em habilidades sociais e transtornos de conduta associados. A adoção deste

modelo representa uma série de vantagens, tais como: a concepção de programas sistemáticos por graus de dificuldade, a utilização de técnicas de ensino comprovadamente eficazes, o estabelecimento de objetivos de intervenção e critérios de realização, bem como a implementação de estratégias de avaliação para as diferentes áreas de desenvolvimento envolvidas na aprendizagem socioemocional.

> Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma "escola suficientemente boa", com "professores suficientemente bons" (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus. (ABED, 2014, p.112)

O processo de socialização dentro da família inclui o aprendizado de regras sociais, padrões emocionais e comportamentais, bem como formas de interação. Isso é feito por meio de estilos parentais ou padrões de interação familiar. A tipologia mais conhecida, originada na pesquisa de Baumrind (1966) , define quatro estilos: *autoritário* , quando os pais exigem obediência, impõem regras, não permitem o diálogo e recorrem à punição; *permissivo* , quando os pais são extremamente tolerantes; *negligente* , com pais que não estão cientes das necessidades de seus filhos, e *democráticos* ou *autoritários*, quando as famílias definem regras para atender às necessidades de todos os seus membros e estabelecem um sistema de comunicação familiar, com acordos e compromissos.

A pesquisa mostrou que os estilos autoritários, permissivos e negligentes estão associados a baixos níveis de desempenho acadêmico, bem como a problemas emocionais e psicossociais nas crianças. Embora um estilo parental democrático possa ter excelentes resultados educacionais nas crianças, porque

as prepara para o diálogo, estarem conscientes de si mesmas e dos outros, e para desenvolver comportamentos pró-sociais. Estas últimas são definidas como ações que tendem a beneficiar os outros, e incluem comportamentos cooperativos e prestativos, acompanhados de sentimentos de afeto e empatia.

Outro agente de socialização são as mídias eletrônicas (televisão, rádio e internet), fontes de modelagem de comportamento, pensamento e emoções.

Entre os contextos de grande influência no desenvolvimento infantil de pré-escolares estão os jogos. Bruner (2003) explica que o brincar é útil para o desenvolvimento muscular e sensorial da criança, para o exercício da tomada de decisões e resolução de problemas e para a aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas. A interação da criança com os seus pares, num contexto lúdico, traduz-se na aprendizagem de regras, cooperação e comportamentos sociais.

As crianças pré-escolares começam a compreender suas próprias emoções e as dos outros, aspectos que estabelecem as bases para que se auto-regulem e evitem explosões de comportamento emocional, que podem alcançar quando aprendem a pensar nas repercussões de suas ações. Esse desenvolvimento cognitivo e emocional está associado ao aparecimento de comportamentos pró-sociais que, por sua vez, impactam nos comentários positivos das pessoas ao seu redor, que melhoram o autoconceito da criança, promovendo sentimentos e emoções positivas. Em suma, por meio do aprendizado socioemocional é criado e reforçado um círculo virtuoso que promove o equilíbrio psicológico da criança.

Mas esse círculo, em vez de virtuoso, pode ser negativo. Isso ocorre quando, em vez de receber modelos pró-sociais, com feedback, reforço e valores positivos, a criança recebe modelos de agressividade ou pouca tolerância, é submetida a punições frequentes ou intensas, ou vive em ambientes onde as interações sociais positivas são escassas. Em tais situações a criança pode apresentar dificuldades socioemocionais, por não desenvolver a capacidade de colocar os problemas na perspectiva do raciocínio lógico e das relações de causa-efeito, o que implica incapacidade de encontrar soluções para resolver

sentimentos, falta de raciocínio moral, surtos de raiva, bem como baixos níveis de autoestima e habilidades para se relacionar com os outros.

Em suma, situações familiares e ambientais adversas constituem fatores de risco - que são definidos como aqueles que acarretam o perigo de acontecer algo que ameace a integridade física ou psicológica de uma pessoa. Já as situações que promovem o desenvolvimento socioemocional da criança podem ser localizadas como fatores de proteção - aquelas que contribuem para reduzir a probabilidade de ocorrer um desajuste pessoal.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: DEFININDO CONCEITOS

As pessoas reagem emocionalmente ao seu próprio desempenho e ao dos outros, de formas diferentes de acordo com as características individuais de cada um.

As reações emocionais características e certas qualidades de temperamento são exemplos de processos psicológicos afetivos. Os processos afetivos incluem todos os sentimentos e respostas, positivas ou negativas, relacionadas a comportamentos, conhecimentos ou crenças carregadas de emoção. O afeto pode alterar as percepções das situações, bem como os resultados do esforço cognitivo; também pode alimentar, bloquear ou encerrar a cognição e o comportamento.

Os processos afetivos se entrelaçam com aspectos de motivação e volição. Em situações educacionais, as crenças motivacionais dos alunos e os julgamentos de suas próprias capacidades influenciam suas intenções e planos. Assim, os alunos que se consideram "não bons em matemática" preferirão outras disciplinas e terão dificuldades nas aulas de matemática.

De acordo com Romanowski (2010):

> A dinâmica da aula caracteriza-se pela interação do professor com os alunos, sendo mediada pelo seu conhecimento. Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objeto: o

> conhecimento, ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos. (ROMANOWSKI, 2010, p. 53)

O professor de Ensino Fundamental deve ser um mediador e despertar o interesse do aluno, e o mesmo desenvolver reflexões e o senso crítico sobre questões que envolvam os cotidianos com as pessoas, principalmente nas fases inicias, pois são crianças em formação de caráter entre outras características pessoais.

Para Nascimento e Pagel (2006), ampliação do ensino básico é um avanço social. Até então apenas as crianças de renda média e alta tinham acesso facilitado às salas de aula, o que trazia a desigualdade entre essas crianças e feria a nossa Constituição. Oferecer à criança de baixa renda a oportunidade de ser incluída no sistema educacional, já que a educação infantil pública não atendia a demanda desses alunos, não é apenas uma etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado.

O número de matrículas vem aumentando gradativamente, assim, o ensino de nove anos é um avanço social no sentido de fazer com que a escola seja acessível a todo brasileiro, sem discriminação de posicionamentos sociais e econômicos, uma escola mais solidária que oportuniza todas as crianças, adolescentes e jovens o acesso a uma educação de qualidade.

> A inclusão dessas crianças na escolaridade obrigatória resgata um direito de cidadania, uma vez que permite a uma parcela maior da população se beneficiar de um direito que antes era de poucos. Garantindo desta forma que todas as crianças que não tem acesso à educação básica possam exercer esse direito, assim como as que já estavam sendo atendidas na última etapa da Educação Infantil. (SAVELI, 2008, p. 37).

A meta dessas propostas educacionais é incluir o enorme número de pessoas que não tem acesso ao sistema educacional no Brasil por diferentes fatores, e fazer com que a escola seja democrática, acessível, acolhedora, justa, e que realmente forme cidadãos críticos, para que todos tenham o direito a um

aprendizado digno, não só para seu meio de sobrevivência, mas para própria formação e inserção na plena cidadania.

> O exercício do direito à educação, [...]. Exige condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os Estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições de vida externas ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar; [...] (GIMENO SACRISTAN, 2001, p.19).

As palavras de Gimeno Sacristan (2001) complementam o sentido que o legislador impõe a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, responsabilizando o Estado para que crie as condições estruturais e pedagógicas a fim de que esse direito seja atendido plenamente.

Os professores normalmente não se consideram modelos, no entanto, inadvertidamente são. Os alunos passam muito tempo com o professor e, portanto, o professor se torna um modelo para eles. Isso pode ser um efeito positivo ou negativo, dependendo do professor. Os professores estão lá não apenas para ensinar as crianças, mas também para amar e cuidar delas. Os professores geralmente são altamente respeitados pelas pessoas da comunidade e, portanto, tornam-se um modelo para os alunos e os pais.

O papel dos professores hoje é consideravelmente diferente do que costumavam ser. Na escola com modelo tradicional de ensino, os professores recebiam um não participam da construção do currículo, recebem pronto específico para ensinar e o conteúdo a ser ensinado e um conjunto de instruções sobre como ensiná-lo, usando os mesmos métodos para todos os alunos. No mundo de hoje, nas escolas em que a concepção de criança, educação e currículo são progressistas, o papel de um do professor é articular conteúdo das áreas do conhecimento com as vivências dos alunos.

A moderna profissão de professor também se ocupa de assumir papéis mais amplos para promover a educação.

O papel do professor vem mudando dramaticamente nas últimas décadas, refletindo uma sala de aula mais centrada no aluno. Mudamos de um ponto de vista que enfatizava "como ensinamos" para um que agora se concentra em "como eles aprendem".

Hoje os professores organizam a ação pedagógica centrada no aluno com os objetivos de possibilitar que todos os alunos:

- Criem produtos significativos a partir das experiências vividas no espaço escolar;

- Ampliem suas vozes com confiança, cada um com seu estilo único e genuíno;

- Reflitam sobre o aprendizado e apliquem os novos conhecimentos e habilidades a novas situações;

- Façam uso de novas ferramentas para se comunicar de maneira convincente;

- Reflitam sobre seus aprendizados e experiências através da descoberta.

Essa mudança de perspectiva não significa que o papel do professor seja diminuído; na verdade, é exatamente o contrário.

Um dos aspectos mais difíceis de se tornar professor é aprender a motivar seus alunos. É também um dos mais importantes. Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Alguns apresentam dificuldades para reter informações, não participam efetivamente das aulas e alguns podem até se tornar perturbadores. Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar as estratégias do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial.

Segundo Delors (2003):

> A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação

> inicial… A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os programas de formação de professores podem, ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.

De acordo com Pereira (2011):

> A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (PEREIRA, 2011, p. 69)

Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são auto motivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A abordagem desse assunto envolve o aprofundamento de alguns conceitos ou construtos que o cruzam; particularmente, regulação emocional, educação emocional, inteligência emocional e educação social.

Em referência à Escola, Costa e Faria afirmam que:

> A escola, para garantir o seu papel, cada vez mais transdisciplinar e universal, deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional (2013, p.412).

A primeira delas, a regulação emocional, que permite controlar impulsos e emoções, é a realização psicossocial mais relevante entre 2 e 6 anos de idade (Berger. 2016). Seu florescimento é complementado por outra aquisição importante que, segundo Berger, ocorre na segunda infância: o desenvolvimento da moralidade e seus respectivos valores. Essa fase também é crucial para o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, que lançarão as bases para a passagem pela adolescência, fase em que identidade, relacionamentos e emoções passam por crises de desenvolvimento que podem levar a complicações futuras, caso não pode ser percorrido corretamente.

Chegando à teoria da afetividade de Wallon, observa-se que a mesma privilegia o humanismo, no sentido geral, três pontos se destacam em suas propostas:

> 1- A ação da escola não se limita á instrução, mas se dirige á pessoa inteira e deve converte-se em um instrumento para seu desenvolvimento;
> 2- A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;
> 3- É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim, nutrirse das possibilidades que ele oferece. (Henri Wallon-psicologia e educação (WALLON, 2003, p. 78)

Precisamente, o controle das emoções é uma parte normal do desenvolvimento psicossocial da criança, principalmente nos primeiros sete anos de vida. Na verdade, as crianças que não aprendem os limites do comportamento aceitável podem desenvolver problemas emocionais moderados ou graves, incluindo comportamentos anormais e transtornos de personalidade.

> Outro aspecto que o professor precisa ficar alerta é que o conceito de meio inclui o meio cultural, o meio social, o meio interpessoal, e que o seu papel não é somente ser o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno" (MAHONEY e ALMEIDA, 2006, p.80).

Essas ideias permitem considerar a importância de educar a emocionalidade de cada criança, sendo necessário definir o que se entende por educação emocional. Sobre isso, podemos dizer grosso modo que é o que permite nortear o desenvolvimento evolutivo da criança e do adolescente de acordo com cada etapa. No entanto, aprofundando na literatura, descobrimos que Trianes Torres e García Correa (2002, p. 6), defendem que se trata de um

> Processo educacional contínuo e permanente que visa potencializar o desenvolvimento emocional como complemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, ambos constituindo os elementos essenciais para o desenvolvimento da personalidade integral.

A essas duas dimensões somam-se a social e a espiritual, que permitem ao aluno transcender-se, dar contribuições criativas e / ou enriquecedoras no contexto que o rodeia e conviver com os outros. Portanto, a finalidade da educação emocional, em conjunto com as demais dimensões educáveis da pessoa, é formar o aluno para os desafios do cotidiano de forma a aumentar o bem-estar pessoal e social, ajudando-o a se conhecer e a consolidar seu projeto de vida.

Enfim, a educação na dimensão social nasce do próprio ser relacional do homem, de sua tendência natural de se relacionar com as outras pessoas para

desenvolver-se, satisfazer necessidades, enriquecer-se e enriquecer os outros; por ser um cidadão que precisa conviver com os outros em três áreas: consigo mesmo, com seus parentes, com outros cidadãos. A educação desta dimensão, portanto, visa desenvolver no homem essa tendência natural de conviver com os outros, de ser um cidadão reflexivo e dialógico (Barrio Maestre, 2016) capaz de modificar construtiva, criativa e verdadeiramente a sociedade de quem reside, buscando para seu próprio benefício e das pessoas com quem convivem.

> A educação é, e sempre foi, a esperança de transformação e desenvolvimento do ser humano, ao ser exercida com liberdade favorecendo a solidariedade, o viver comunitário, com amor e respeito entre pessoas (REGO e ROCHA, 2009, 136).

Assim, chegamos ao momento de nos referirmos à educação socioemocional, que em síntese implica promover o desenvolvimento da dimensão emocional ou volitivo-afetiva e social do aluno. Dessa forma, na hora de levantá-lo, é importante não só estabelecer quais serão os objetivos, competências ou capacidades, os conteúdos e os recursos a serem desenvolvidos, mas, principalmente, qual o contexto a partir do qual será abordado e quais são os fatores que podem ou não favorecê-lo.

Precisamente, em relação a "pensar" os conteúdos que podem ser abordados no processo de educação socioemocional, existem vários autores que nos últimos quinze anos têm descrito várias propostas. Entre eles, Rodríguez Fernández e Linares (2002) propõem os conteúdos que uma proposta educacional sobre o ensino da convivência deve incluir, entre os quais estão: adaptação às mudanças sociais, sociedade multicultural e contexto familiar; desenvolvimento de habilidades sociais e diferentes competências como diálogo, trabalho em equipe, flexibilidade e participação; coordenação entre professores, gestores; promover valores como tolerância, colaboração e responsabilidade, entre outros.

Lickona e Davidson (2003), por sua vez, argumentam que o conteúdo deve visar o desenvolvimento das virtudes, partindo do pressuposto de que “o

conteúdo do bom caráter" é virtude. Já vemos em sua posição a introdução de forças de caráter ou virtudes que são necessárias no desenvolvimento socioemocional do aluno. É assim que propõe dez virtudes essenciais para promover um "bom caráter", que poderíamos chamar de socioemocional ou equilibrado: sabedoria, justiça, força, autocontrole, amor, atitude positiva, trabalho árduo, integridade, gratidão e humildade.

Echeita (2016) propõe um quadro de valores inclusivos que deve organizar a convivência e a forma de convivência: equidade, comunidade, direitos, participação, coragem, sustentabilidade, esperança, compaixão, alegria, não violência, respeito pela diversidade, amor, honestidade, sabedoria, confiança e beleza.

Em relação aos fatores que podem ou não favorecer a educação socioemocional, Bernard (2004) propõe alguns que tiveram grande influência na orientação prática do desenvolvimento juvenil, distinguindo entre fatores internos e externos. As primeiras referem-se às características pessoais do indivíduo que falam de sua capacidade de responder positivamente às demandas do meio e, as últimas, enfocam o meio ambiente como facilitador desses fatores internos, como o suporte afetivo, a comunidade, as demandas do meio ambiente.

Dentre os fatores externos podemos considerar o que foi apontado por Berkowitz (2018) sobre a importância de ter referências na formação do personagem em suas dimensões cognitivas, afetivo-motivacionais e comportamentais. Nesse sentido, ele afirma que por trás de cada força do nosso jeito de ser existe uma pessoa que confiou e esperou mais de nós, semeando uma motivação para nos aprimorarmos. Da mesma forma, afirma que a educação do caráter implica desenvolver uma forma de ser, e passamos a estar junto com os outros; Pais e professores são referências próximas, o espelho no qual as crianças e os jovens se olham, esperando encontrar neles as atitudes que deles se exigem. Daí a importância da construção de vínculos saudáveis tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar.

Os fatores externos constituem, sem dúvida, um aspecto de grande importância na educação socioemocional e ao qual nos referimos: o contexto em

que se dá o processo educativo. De fato, para uma aprendizagem positiva, o clima gerado a partir das relações interpessoais e os valores vivenciados por meio dos relacionamentos são relevantes. Desse modo, a escola e a família aparecem como atores fundamentais dessa educação; suas ações são fortalecidas e ampliadas se ambos buscarem os mesmos objetivos quanto ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças tendem a se concentrar em si mesmas e no mundo ao seu redor. Eles estão trabalhando muito para aprender e descobrir como seu ambiente pode ajudá-los a aprender, desenvolver e imaginar. Eles estão focados em como podem dar sentido ao mundo ao seu redor e relacioná-lo com eles mesmos.

À medida que as crianças crescem, espera-se que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma mais ampla. Para fazer isso, as crianças em idade escolar devem sair de seu próprio mundo e levar em consideração as emoções, culturas e perspectivas de outras pessoas.

A prática da educação afetiva implica, portanto, conceber programas a partir de um referencial teórico; e para colocá-los em prática, ter um corpo docente bem preparado e bem preparado. Para isso, é importante que o professor se torne um modelo de enfrentamento emocional, habilidade empática e resolução reflexiva de conflitos interpessoais, como fonte de aprendizagem para seus alunos.

Em virtude do exposto, o desenvolvimento emocional requer um trabalho contínuo que começa na infância, se desenvolve na adolescência e se define na idade adulta, razão pela qual requer pessoal de educação emocional que, por sua vez, é um modelo de enfrentamento emocional e habilidades interpessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BEECH, J. e MARCHESI, A. 2008. **Estando na escola, estudo sobre convivência**. Disponível em: http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf. Acesso em 4 jun 2021.

BERGER, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência.** Madrid: Médica Panamericana. 2016.

BERKOWITZ, M. F**undamentos da Educação Eficaz do Caráter. A educação do caráter na América Latina: desafios e oportunidades.** Universidade Austral, Campus Pilar (Argentina) 2018.

CABALLO, V., Salazar, I. e CISOA. España Research Team. **Desenvolvimento e validação de um novo instrumento de avaliação de competências sociais**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317025754. Acesso em 5 jun 2022.

DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LITICHEVER, L. **O que é regulamentado nas escolas hoje? Uma olhada nas prescrições dos regulamentos de coexistência.** Revista Ibero-americana de Educação. 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). **Walon e a Educação.** Edições Loyola, São Paulo, 2006.

MÁRQUEZ Cervantes, MC. A adolescência, uma oportunidade para a educação das emoções. In: ML, Gaeta González e V. Martínez-Otero Pérez (coords**.). Competências emocionais na educação formal. Reflexões e experiências de pesquisa em diferentes contextos educacionais.** Cidade do México, Universidade Popular Autônoma do Estado de Puebla. 2017.

MARTÍNEZ-GARRIDO, C. & MURILLO, F. 2015. Desenvolvimento do autoconceito dos alunos na escola: um estudo dos fatores associados. In AIDIPE (ed.). **Investigue com e para a sociedade**, 2, 911-921. Cádiz, Espanha: Bubok. Disponível em: http://aidipe2015.aidipe.org. Acesso em 9 jun 2022.

MENDO, S., León, B., Felipe, E., Polo, M. e Palacios, V. 2016. **Avaliação de habilidades sociais de alunos de educação social.** Revista de Psicodidactica. Disponível em: https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14031. Acesso em 5 jun 2022.

NUNS, I. **Programa de ensino de habilidades de interação social (pehis) para meninos e meninas em idade escolar.** 2002.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez, 2002

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2015. **Repensando a educação: rumo a um bem comum global?** Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf. Acesso em 5 jun 2022.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em transformação.** São Paulo: Unesp, 1999.

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli e ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula**. 2009, vol.17, n.62, pp. 135-152. ISSN 0104-4036.

SOLER, J., Aparicio, L, Díaz, O., Escolano & Rodríguez, A. (2016). **Inteligência Emocional e Bem-estar II.** Universidade San Jorge. Recuperado em 2018. Disponível em: C:/Users/kguzmanh/Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalYBienestarII- 655308.pdf. Acesso em: 5 jun 2022.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE NASCIMENTO FONTES

Resumo

O presente trabalho trata da importância do desenho infantil, como uma linguagem artística e estética que atribui um novo sentido à Arte. O objetivo primordial desse artigo é proporcionar uma reflexão artística em relação à contextualização, ao fazer artístico e à apreciação da Arte, nos moldes da proposta triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Assim, as Artes Visuais concretizam importantes referências na educação infantil, caracterizando a linguagem do desenho como recurso produtor de conhecimento e aprendizagem. A metodologia escolhida para o delineamento deste trabalho é a pesquisa bibliográfica, baseada nos estudos e pesquisas de autores renomados. É importante destacar que a arte do desenho é essencial no desenvolvimento infantil, pois possibilita que as crianças construam conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, colaborando para uma formação educacional mais qualificada.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Desenho.

ABSTRACT

The present work deals with the importance of children’s drawing as an artistic and aesthetic language that attributes a new meaning to Art. The main objective of this article is to provide an artistic reflection on the contextualization, artistic making and appreciation of Art, in the mold of the triangular proposal proposed by Ana Mae Barbosa. Thus, Visual Arts concretizes important references in early childhood education, characterizing the language of drawing as a resource for knowledge and learning. The methodology chosen for the design of this work is the bibliographic research, based on the studies and researches of renowned authors. It is important to emphasize that the art of drawing is essential in children's development, since it allows children to build knowledge based on sensitivity, creativity and expressiveness, collaborating for a more qualified educational formation.

Keywords: Visual arts; Child education; Drawing.

INTRODUÇÃO

A criança, desde o seu nascimento, se comunica e se relaciona com o seu meio ambiente de maneiras variadas. Ela realiza a sua leitura do mundo de acordo com suas vivências e experiências. Nesse processo, o desenho pode ser considerado como uma de suas primeiras linguagens representativas.

A linguagem do desenho inicialmente ocorre de modo involuntário, que vai evoluindo gradativamente na percepção do mundo real e do imaginário da criança. Assim, torna-se primordial que se ampliem os estudos sobre as produções gráficas das crianças, analisando suas representações simbólicas.

O rabisco, o desenho e a escrita são alguns dos canais de comunicação do homem, que se socializa e interage com outros sujeitos por intermédio de diversas linguagens.

O desenho, como uma das vertentes das Artes Visuais, promove o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de ideias das crianças, tanto nos espaços escolares como em outros contextos de convivência infantil.

Durante muito tempo, a Arte foi concebida como um mero passatempo, de cunho ocioso, por isso é tão importante que os docentes acessem informações sobre as suas linguagens e compreendam que o desenho é um recurso que só tende a auxiliar o trabalho pedagógico, visto o seu simbolismo na aquisição do conhecimento infantil.

A criança que frequenta a etapa da educação infantil está num período de desenvolvimento e de descobertas e, nessa perspectiva, é primordial que se introduza a arte do desenho. Através dela, as crianças produzem saber, criam hipóteses e constroem e apreciam ideias que colaboram para as suas percepções da vida.

Sabe-se que inúmeros pesquisadores e estudiosos defendem a presença da Arte na educação, especialmente com a articulação da educação estética,

com o intuito de permitir as vivências artísticas por meio da sensibilidade, das experiências de explorações das emoções e energias interiores.

Nesse sentido, percebe-se que a Arte está vinculada ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e a linguagem do desenho pode aprimorar e desenvolver as potencialidades intelectuais, emocionais e humanas das crianças, favorecendo o seu processo de formação escolar.

Um dos maiores desafios nesse trabalho é promover reflexões sobre as relações entre o desenho e a Arte, de modo que as propostas pedagógicas possam desencadear atitudes que se traduzam como melhoria da qualidade do ensino de crianças desde a sua mais tenra idade.

CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A LINGUAGEM DO DESENHO

As primeiras considerações sobre o desenho são bastante antigas e atravessam fronteiras de tempo e espaço na evolução histórica da humanidade. Anteriormente, nas sociedades primitivas, a linguagem do desenho apontava como um registro gráfico de comunicação utilizado pelos seres humanos.

De acordo com DERDYK (1990), o desenho sempre foi um elemento significativo para representar mensagens e comunicar o que se fazia necessário durante gerações. Em relação aos estudos originais sobre os desenhos infantis, há uma especulação de que tenham origem no final do século XIX.

Anteriormente, os estudos sobre o desenho infantil revelam que as crianças desenhavam no chão e nas paredes com os recursos e materiais disponíveis na ocasião. O manuseio de papeis, lápis ou outros objetos mais comuns nos dias atuais eram mais restritos, com um valor de custo alto.

O desenho expande as projeções no sentido da Arte, pois está vinculado a experiências concretas e ações que são elaboradas. Segundo IAVELBERG (2003), o desenho é uma linguagem mais personalizada, que revela características singulares, mas ao mesmo tempo abrange um público coletivo.

A linguagem do desenho não é desprezível, pois tem uma trajetória e um produto final dentro de um contexto percorrido pela pessoa que o criou. Ele traz

memórias, intenções, informações e conhecimentos que expressam, concepções e conceitos que podem ser aprimorados.

De acordo com MORAIS (1995), não há limites para a linguagem do desenho:

> O que é desenho, hoje? É tudo. Ou quase tudo. Qualquer coisa – linha, traço, rabisco, pincelada, borrão, corte, recorte, dobra, ponto, retícula, signos linguísticos e matemáticos, logotipos, assinaturas, datas, dedicatórias, cartas, costura, bordado, rasgaduras, colagens, decalques, frotagens, formas carimbadas.... É qualquer coisa feita com não-importa que materiais, técnicas, instrumentos ou suportes. O desenho é tudo (MORAIS,1995, pg. 2)

Os conceitos sobre o desenho mudaram e tomaram proporções mais amplas, pois perpassa uma ideia de autoria, de criação, imaginação, criatividade, observação, que atreladas às emoções e sentimentos humanos, só tendem a refinar essa linguagem da Arte.

Segundo GALVÃO (1992), o desenho congrega a afetividade, a cognição e os elementos motores, de modo que a cultura infantil amplie os repertórios das crianças e melhorem a aprendizado.

Quando a criança está desenhando, ela elabora significados enquanto constrói seu processo de produção, revelando um pouco da sua identidade e de suas sensações. Assim, é possível aprimorar as relações interpessoais no cotidiano das crianças, conduzindo a linguagem do desenho para um universo mais aberto e mais expressivo.

A arte do desenho vai muito além de uma cópia ou reprodução de um objeto ou uma cena, sem nenhuma intenção. De acordo com DERDYK (1990), o ato de desenhar exige poder de decisão, uma espécie de empoderamento que propicia autonomia e autoria.

Nessa perspectiva, é importante compreender a importância do percurso criativo desenvolvido por intermédio do desenho na educação infantil, como um meio de possibilitar e estimular a apreensão e a compreensão da cultura na sua totalidade e na sua diversidade e a socialização do saber em Arte.

É preciso que as instituições de educação infantil assegurem espaços nos quais os alunos possam desenvolver e aprimorar suas potencialidades, com

recursos diversificados que desenvolvam o conhecimento, sensibilizando as habilidades e competências das crianças.

Nesse sentido, a liberdade de expressão infantil é uma das principais ferramentas para o trabalho pedagógico voltado à infância e o papel do professor é também o de encaminhar e estimular as características de cada criança no seu percurso criativo.

Quando o professor promove um ambiente voltado à imaginação e à criatividade, as crianças ampliam suas potencialidades, superando limitações e vivenciando experiências mais equilibradas.

Para BARBOSA (2003), a escola precisa colaborar com a formação do conhecedor da Arte desde a educação infantil, quando desenvolve a sensibilidade do olhar e a capacidade de entendimento das produções artísticas pela sua clientela. Nesse contexto, a escola deve propiciar à criança um contato com os bens culturais, estimulando percursos de criação pessoal.

O trabalho com o desenho deve estar articulado com a experiência estética para que ultrapasse os limites entre razão e emoção. O olhar sensível no trabalho com a Arte pode ser mais uma das alternativas para a compreensão das capacidades, experiências, conhecimentos, possibilidades de criar e recriar a realidade.

A LINGUAGEM DO DESENHO NO ESPAÇO ESCOLAR

O desenho gere linhas de pensamento diversificadas que contemplam inúmeras funções. Quando uma criança desenha, ela não somente representa uma realidade, mas também a cria. O potencial do desenho também se configura como material de pesquisa para análises e estudos que possam mostrar a sua evolução, assim como compreender as relações estabelecidas nos contextos em que as crianças estão inseridas.

De acordo com PORCHER (1982), o desenho é uma linguagem que desenvolve a inteligência, pois ela permite que a criança se aproprie de tempos e espaços do seu cotidiano de um modo subjetivo.

O desenho é um instrumento artístico e cultural que promove a interação das crianças entre si e com o meio ambiente. Para GOBBI E LEITE (1999), ele se configura como um desdobramento da Arte, compondo parte do acervo intelectual dos seres humanos.

As marcas simbolizadas na ação de desenhar revelam fatos e relações que permitem que as crianças possam se desenvolver produtivamente, aprimorando o seu processo criativo e expandindo as possibilidades do fazer artístico, da sensibilidade estética e da construção de narrativas.

Nesse processo de criação, as crianças tanto podem efetuar registros como representar objetos, agindo sobre eles segundo seus critérios e percepções. A escola é o espaço ideal para potencializar situações nas quais a criança possa desenvolver-se de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico, pois as metodologias de trabalho adotadas podem ser ricas e produtivas, levando as crianças a pensarem e refletirem sobre suas produções.

OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL

No início das civilizações, o desenho ficou concebido como um registro e um símbolo da humanidade e, a partir de então, passou por uma série de processos evolutivos e flexíveis de acordo com cada período histórico.

A criança, quando começa a acessar um papel e tem disponível os materiais para que possa agir sobre ele, produzindo um desenho, faz traçados que apresentam características de sua personalidade e de sua vida que são singulares. Nessa ação, suas relações culturais, sociais, biológicas, entre outras, são expostas por meio dos registros.

Nos estudos sobre a linguagem do desenho, foram elaboradas algumas categorias para identificar as etapas e estágios do desenho infantil baseado em aspectos culturais, psicológicos e sociais da criança.

Segundo PILLAR (1996), o desenho não é algo instintivo para a criança, mas sim um objeto construído por um processo interativo que demonstra ideias

e considerações que a criança constrói no seu relacionamento social e com o ambiente.

De acordo com NOVAES (1972), o desenho vai muito além dos traçados e registros que ele caracteriza, pois outros grafismos comunicam ampliando os significados desses registros.

As crianças são seres criativos, com capacidades e competências para expandir seus conhecimentos, mas precisam de espaços e oportunidades para que possam criar através do desenho. A liberdade de ação colabora com os procedimentos de criação do ser humano.

Para Lowenfeld (1977), é difícil definir o início, a continuidade ou o fim de cada etapa, pois o processo de desenhar é evolutivo, mesmo não ocorrendo de modo sequencial.

Muitos estudos e pesquisas dão conta de que a garatuja é o início do desenvolvimento do desenho infantil da criança, representando o emocional e o intelectual no processo de criação infantil. Essa etapa também é conhecida por realismo fortuito e ocorre por volta dos dois aos quatro anos de idade.

Nessa fase, os rabiscos das crianças ocorrem pelo simples prazer do ato e com o tempo vão sendo mais elaborados e ganhando formas que podem ser compreensíveis ou não num primeiro momento. A motricidade tem mais relevância que o elemento gráfico em si.

De acordo com Luquet (1969), inicialmente a criança desenha sem um critério específico para representar uma determinada imagem, mas sim como um traçado executado simplesmente para fazer linhas.

Após esse período, as garatujas vão ganhando formas e contornos que já tem certa intenção de representar objetos. Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança tem o propósito de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície.

No realismo falhado, que contempla a segunda etapa do processo evolutivo do desenho, a representação feita pela criança não apresenta ordenação ou sentido.

Segundo Aroeira (1996), na fase pré-esquemática, aprofundada pelos estudos de Piaget, o desenho da criança reflete a imagem humana, principalmente de componentes do grupo de sua convivência, como a família, por exemplo.

Nesta fase do desenho infantil, muitas vezes a criança se frustra por não alcançar traçados similares ao que pretendeu representar. No entanto, surgem os desafios de superação que se configuram na produção de novos objetos.

Derdyk (1990) considera que a partir daí os atos de criação são intencionais, mesmo que não totalmente expressos. Esse estágio do desenvolvimento do desenho tem início por volta dos quatro anos e estende-se até sete, aproximadamente.

O estágio esquemático tem início em torno da idade de sete até nove anos e, nessa etapa, a criança começa a formar o conceito de forma. Nesse sentido, os desenhos simbolizam uma descrição do meio ambiente no qual a criança vive. Dessa forma, é possível notar um pouco do modo como se constrói a percepção do mundo infantil, especialmente dos desejos e necessidades de cada criança.

O terceiro estágio é nomeado como realismo intelectual, considerado um período que vai do concreto ao abstrato. A estrutura visual passa a não ser o mais relevante e o desenho da criança obedece à sua concepção sobre os objetos.

Na educação infantil, o desenho é uma das linguagens mais abordadas nas escolas, pois a criança desenvolve aptidões e competências tanto nos aspectos motores como nos cognitivos. Além disso, realiza representações simbólicas sobre as informações e compreensões do seu cotidiano.

Segundo Aroeira (1996), é importante que haja muita atenção e intermédio do professor nesse período, para que as ideias elaboradas pelos alunos sejam compartilhadas e tenham respaldo nos conhecimentos docentes.

A arte do desenho propõe um vínculo entre o que é representado graficamente e a realidade, colaborando para o aperfeiçoamento dos procedimentos de criação. Assim, a criança passa a ter mais interesse em adquirir novos recursos por intermédio do desenho.

Conforme Pillar (1996), há também um elemento interessante nesse estágio, que é a possibilidade de categorizar os objetos por intermédio de legendas, de modo que se preserva a natureza e os segmentos dos mesmos.

A criança normalmente realiza um desenho baseando suas ideias sobre as projeções dos objetos no espaço, se amparando em elementos alicerçados em posições, distâncias e proporções.

O estágio final das etapas do desenho corresponde ao realismo virtual, que já tem mais semelhança com o desenho de um adulto. As formas, os detalhes, a estrutura, são alguns dos aspectos mais refinados e mais discriminados visualmente pelas crianças. A faixa etária correspondente a essa fase contempla dos sete aos onze anos de idade.

No desenho, a intenção da criança é a de representar a veracidade da sua percepção sobre o mundo e, para isso, usa todos os instrumentos disponíveis para simbolizar os objetos. Nesse processo, sua personalidade vai se formando e se definindo segundo os critérios internos que a sua representação passa a significar em cada contexto em que vive.

Não há um consenso definido entre os pesquisadores e estudiosos do desenho a respeito das categorias, classificações e explicações pertinentes às etapas. No entanto, sabe-se que não existe uma linha uniforme e homogênea nesse processo de criação, afinal a trajetória e o percurso de vida e escolar das crianças é muito singular.

As categorizações demonstram nuances e peculiaridades que ajudam a compreensão e o desenvolvimento da produção do desenho infantil. Por isso, é tão importante que se propiciem experiências estéticas de criação e experimentação do desenho em diferentes contextos e espaços.

O conhecimento das etapas evolutivas do desenho infantil oferece ao professor mecanismos que o auxiliam a entender o pensamento infantil. Por isso,

a formação docente precisa contemplar conhecimentos sobre essa linguagem infantil no seu currículo.

O mais importante é que, por intermédio do desenho, os profissionais da educação consigam estimular nas crianças as mais variadas formas de expressão de ideias, conhecimentos e sentimentos, para que as práticas pedagógicas sejam mais produtivas e qualificadas no contexto da Arte.

A INSERÇÃO DO DESENHO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A linguagem do desenho contempla a construção de um produto cultural que promove a aprendizagem e o conhecimento das crianças, especialmente quando possibilita a ampliação da sensibilidade do olhar em relação às representações realizadas pelos alunos.

As salas de aula devem ser espaços abertos à inúmeras experiências artísticas, visuais e plásticas, que legitimem o processo de formação da autonomia e da identidade infantil. Os registros gráficos indicam também as principais características de cada criança que ajudarão a compor a identidade coletiva de cada grupo.

As marcas produzidas pelas crianças por meio do desenho se traduzem em expressões plásticas, em técnicas e habilidades motoras ou em intenções e desafios propostos por essa linguagem.

Para que a criança possa criar, é fundamental que o professor a estimule e acredite no seu potencial, pois para que o percurso criador seja qualificado, ele deve estar imerso em um ambiente com recursos materiais e humanos bons. Além disso, as propostas de trabalho e a organização do tempo e espaço devem ser planejadas com investimento e empenho.

Os Referenciais Curriculares Educacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) definem e orientam as linguagens de trabalho para essa faixa etária e no ensino de Artes, propõem metodologias que articulam o fazer artístico, a apreciação e a reflexão sobre ela, num processo contínuo e

interligado. A criação artística pressupõe, necessariamente, a vivência de um tempo para observar, pensar, sentir, produzir e criar.

A liberdade para criar e produzir Arte incentiva a autonomia e a segurança da criança, de modo que ela esteja envolta em desafios que a capacitem para reelaborar seus erros e reinventar ideias a partir do que já sabe.

De acordo com Reily (1993), nas atividades livres, não se deve, simplesmente, oferecer materiais, de modo aleatório, às crianças. O professor deve, ao propor uma atividade espontânea, sugerir as possibilidades de utilização dos materiais oferecidos, de modo que a criança possa escolher dentre as diversas opções.

O desenho precisa ser concebido de maneira individual, mesmo que seja dado um tema comum para todas as crianças. Nesse sentido, serão feitas as leituras de mundo delas com base em cada vivência anterior. Outro aspecto relevante diz respeito às produções livres, sem um tema central, para que se desenvolva a criatividade e a imaginação, sem a utilização de modelos prontos.

A criança também precisa perceber o valor do seu desenho, por isso os estímulos positivos, como o elogio, são essenciais. Assim, haverá sempre a necessidade de superação de desafios e a busca de metas para alcançar mais evoluções.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor conheça a importância do desenho infantil, pautando-se em estratégias que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento humano em suas práticas pedagógicas.

A educação infantil é muito dinâmica e requer um trabalho que explore os contextos lúdicos para a exploração dos processos ligados à produção artística. Nessa perspectiva, podem-se organizar propostas de atividades que despertem a curiosidade das crianças e o olhar investigativo sobre diferentes aspectos da vida cotidiana, como os sentimentos, os desejos, as percepções de si e do mundo, os relacionamentos interpessoais etc.

O professor precisa ter um olhar sensível no trabalho com Artes e ao propor a linguagem do desenho, deve priorizar tempos e espaços para a vivência

dessa experiência na rotina diária. A criança aprende enquanto brinca, desenha, vivência e pesquisa sobre as relações espaciais, os movimentos, os materiais e se relaciona com o outro.

O desenvolvimento de um olhar sensível infantil faz parte do percurso de construção de significados do seu ambiente, das suas experiências e opções. Toda essa bagagem pode se articular com o fator estético, se houver uma boa intervenção do adulto.

Os modelos prontos e as atividades descontextualizadas com fins comemorativos ou festivos já estão ultrapassados e não condizem com os novos paradigmas educacionais atuais.

As crianças precisam construir novos repertórios e isso só será possível quando estiverem trabalhando com a educação do olhar sensível.

A educação infantil é uma modalidade de educação que precisa estar alinhada a aprendizagens significativas e para isso o trabalho do professor deve estar fundamentado em objetivos e expectativas que proponham desafios ligados à experimentação da linguagem do desenho.

Ao planejar a organização de tempos, espaços e materiais para as atividades, busca-se um equilíbrio entre a intencionalidade do professor e a iniciativa das crianças, numa sequência de atividades planejadas para a produção artística e para maior autoria nos desenhos elaborados pelas crianças.

De acordo com Moreira (2009), o desenho é uma linguagem da Arte vinculada ao desenvolvimento infantil, revelando um canal de expressão mais personalizado.

A criança representa, então, graficamente, um pouco da trajetória histórica de sua vida, especialmente por intermédio do apoio dos elementos lúdicos.

Assim, acredita-se que o desenho da criança só tem significado para ela, quando realmente vivencia esta linguagem, explora os seus limites, as suas dificuldades, enfrenta os seus medos e assim redescobre no seu traço, na sua marca, a sua infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências artísticas com a linguagem do desenho são muito importantes no processo de formação escolar das crianças. Nesse sentido, é importante que a exploração estética, criativa e lúdica estejam presentes na educação infantil.

Essa etapa da educação básica compreende a formação da personalidade infantil, demonstrando a necessidade da sensibilização na exploração de atividades que serão significativas no percurso escolar dos alunos.

De acordo com BARBOSA (2003), o trabalho pedagógico com as linguagens artísticas contempla a apreciação, a decodificação e a interpretação da Arte, por intermédio dos vínculos emocionais e sentimentais que tanto favorecem uma aprendizagem mais qualificada.

A produção do desenho representa aspectos culturais e as subjetividades de cada sujeito, representando maneiras de se compreender e se interpretar a realidade vivida.

A contextualização da Arte se enquadra na importância de se relacionar o que está sendo produzido com o período histórico em que se vive, com o embasamento da representação.

Nessa perspectiva, as ideias, propostas e projeções do trabalho pedagógico com a Arte precisam envolver e estimular a expressão criativa e a sensibilização das crianças, de modo que o desenvolvimento escolar seja mais produtivo e qualificado.

É muito importante que os profissionais da educação procurem a formação em serviço e continuada reciclando suas ideias e repensando as concepções sobre o desenho infantil. O desenho não pode ser considerado como uma atividade proposta para um momento ocioso nem como um passatempo, pois ele é rico em simbolismos e significados importantes para as crianças.

Deve-se ressaltar que por intermédio do desenho, a criança pode se expressar, comunicar e atribuir sentido aos seus sentimentos, pensamentos e sensações. Nesse contexto, o papel do professor também é fundamental para a criação de um ambiente favorável para trabalhar com esse instrumento, valorizar e ter nítido o que se espera dos alunos, e do próprio trabalho

As possibilidades de trabalho no contexto escolar sugerem integrar as produções realizadas pelas crianças, de forma significativa na aprendizagem, utilizando esses desenhos como fios condutores para a construção e a apropriação de novos elementos em seu processo educativo.

Os profissionais da educação podem elaborar um ambiente rico e estimulante para a aquisição do conhecimento, utilizando a linguagem do desenho como um recurso acessível e fundamental para o processo criativo das crianças, desenvolvendo a autoria e a criatividade nas produções infantis.

É primordial que a escola incentive e estimule a educação estética da criança por meio do desenho, considerando as peculiaridades, a personalidade e os aspectos lúdicos como características da cultura e da natureza infantil.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, M. L. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender.** São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm. Acesso em 03 mar.2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DERDYK, Edith. **A representação da figura humana no desenho infantil.** São Paulo: Scipione, 1990.

GALVÃO, Izabel. Artigo: O desenho na Pré-Escola: O olhar e as expectativas do professor. (Série Ideias, n. 14), p. 53-61, São Paulo, SP: FDE, 1992.

GOBBI, Marcia; **LEITE**, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação.** In: Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu-MG. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf. Acesso em 03 mar.2025.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança:** Prática e formação de educadores. 2ª edição, Porto Alegre, RS: Zouk, 2003.

LOWENFELD, V. BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Traduzido por Álvaro Cabral. São Paulo. Mestre, Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

MORAIS, Angélica. Cartografias da Sombra. São Paulo: Edusp, 1995.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993, 2009.

NOVAES, M. H. Psicologia da criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1996.

PORCHER, Louis (org.). **O desenho**. In: Educação Artística: Luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

REILY, Lúcia Helena. **Atividades de Artes Plásticas na Escola.** São Paulo: Pioneira Editora,1993

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

FONTES, Simone Nascimento

Resumo

A arte de contar histórias contempla uma herança cultura de cunho oral que permeia inúmeras gerações. As mudanças sociais e tecnológicas avançaram em diversos sentidos, porém acabaram por diminuir a relevância das narrativas na vida cotidiana. No entanto, sabe-se que a contação de histórias é extremamente importante para o desenvolvimento dos sentidos humanos, da imaginação, da criatividade e da consciência crítica. Assim, o presente trabalho busca refletir sobre a prática do professor no âmbito da contação de histórias, apontando para a intenção de favorecer a aprendizagem de uma maneira significativa e prazerosa. Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica amparada em estudiosos renomados. Espera-se que o trabalho docente com a arte de contar histórias e com a literatura infantil constitua-se em alternativas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de práticas literárias mais contextualizadas, a fim de melhorar a formação escolar e estimular novas posturas frente à realidade estrutural.

Palavras-chave: Contação de histórias; Literatura infantil; Professor.

ABSTRACT

The art of storytelling contemplates a heritage of oral culture that permeates countless generations. Social and technological changes have advanced in several ways, but they have diminished the relevance of narratives in daily life. However, it is well known that storytelling is extremely important for the development of the human senses, imagination, creativity and critical awareness. Thus, the present work seeks to reflect on the teacher's practice in the context of storytelling, pointing to the intention to favor learning in a meaningful and enjoyable way. For the development of the research, the methodology used was the bibliographical research supported by renowned scholars. It is hoped that the teaching work with the art of storytelling and children's literature will constitute methodological alternatives that allow the development of more contextualized literary practices in order to improve school education and stimulate new postures in face of the structural reality.

Keywords: Storytelling; Children's literature; Teacher.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as novas tecnologias propõem um novo desafio ao professor, que é o de desenvolver nas crianças em idade escolar o gosto pela leitura. Muitos estudos apontam que quem possui esse hábito tem potencializado o seu desenvolvimento cognitivo e a contação de histórias emerge como valioso recurso da prática pedagógica de professores.

Não se tem o intuito de entender o trabalho com as narrativas como pretexto para o ensino de conteúdos específicos, visto que o ato de contar histórias se caracteriza como forma não disciplinar e tem por finalidade a formação do ser humano em sua dimensão de sensibilidade, criatividade e criticidade diante da vida.

Desde os primórdios, as histórias se constituíram em uma forma de conhecimento do mundo e perpetuação da cultura, possuindo uma dimensão totalizadora relativa à formação humana.

As histórias trazem em seu bojo as questões relativas ao sentido da vida e da existência e podem ser utilizadas na sala de aula como forma de conhecer, de relacionar-se com as subjetividades e com as realidades externas e internas da dimensão humana.

Compreender que a linguagem, na concretude da palavra, tem o poder de nomear o real, promover a imaginação e influenciar pensamentos e ações na sociedade, permite-nos descobrir a real importância da prática narrativa durante toda a sua existência.

A escola é convocada para organizar e sistematizar os conhecimentos que as crianças necessitam, sendo chamada a desempenhar seu papel de formadora de leitores, realçando sua condição de mediadora, habilitando as crianças para o consumo dos livros que estão sendo confeccionados em escala crescente.

Dessa forma, literatura infantil e escola, juntas, se unem para organizar as informações necessárias ao desenvolvimento intelectual desse ser. Percebe-se, dessa forma, o quanto a literatura infantil é importante no desenvolvimento das crianças.

Ela está no centro do processo de transformações que vem passando a sociedade e têm vínculos estreitos com a escola, o que, levou ZILBERMAN (2003, p. 44) a afirmar que “a literatura infantil é primeiramente um problema pedagógico, e não literário”.

Apesar de suas vinculações pedagógicas a literatura infantil pode oferecer à criança, desde que devidamente cuidada, a percepção de aspectos literários e artísticos que desenvolvem a sensibilidade do leitor infantil e sua imaginação.

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS

A arte de contar histórias é uma prática milenar que tem se mantido até os dias atuais. Ela tem sido motivo de discussões e divergentes opiniões em relação ao seu papel para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e leitor. No entanto, seja qual for o contexto, o processo de contação de histórias abre espaço para o pensamento mágico e para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Segundo Busatto (2006), a contação de histórias propõe ao contador e ao ouvinte a partilha de alguns aspectos de suas personalidades, num percurso naturalmente interativo.

As histórias narradas oralmente buscavam o entendimento dos mistérios que envolviam a natureza, como o surgimento do céu e da terra, o aparecimento e o desaparecimento da lua, a origem do dia e da noite, a criação dos homens etc.

Desde a Antiguidade, as multidões se reuniam para ouvir histórias, trocando experiências de forma coletiva. Essas narrativas mostravam alguns recortes da realidade vigente em cada período, propondo assim algumas reflexões sobre os relacionamentos humanos, transpondo barreiras de tempo e espaço e registrando novos conhecimentos.

Muitas histórias abrangem lições de vida e retratam simbolismos que ampliam a visão de mundo das pessoas, compreendendo fatos e ações pertinentes a cada contexto. Estes são momentos nos quais se abrem oportunidades importantes para a construção de uma identidade social e cultural que será apresentada às crianças. Para elas, tais narrativas ajudam na superação de dificuldades, medos, traumas, perdas e desafios.

A arte de contar histórias faz parte do legado humano, do desenvolvimento da linguagem, traz em seu bojo as marcas de um tempo, de uma existência rica de vivências e significações, constitui-se em memória viva da civilização.

Sabe-se que a criança estabelece sentidos e contatos com a realidade do mundo que se evidencia e transmuta através da linguagem. As narrativas, com uma forma contextual e estrutura fixa, vão se entrelaçando na história de vida do próprio sujeito que constrói, na possibilidade simbólica, um mundo de analogias e relações de significados primordiais, referentes à dimensão humana da vida.

Cavalcanti (2002) considera que essa arte já é importante desde o ambiente familiar, pois nesse cenário o gosto pela leitura é espontâneo e remete aos vínculos emocionais e afetivos estabelecidos. As relações entre a fantasia e a realidade encontram respaldo nesses momentos.

O papel da família no incentivo e no modelo do hábito da leitura é primordial, pois as experiências vivenciadas na primeira infância influenciam a formação da personalidade e também as preferências que vão se qualificando conforme os suportes que são oferecidos e acessados no contexto social.

A criança já chega ao mundo com uma história de vida, existe um desejo, uma expectativa familiar, que acabam por constituir as primeiras marcas da história desta criança. Há todo um processo de identificação com as histórias, por isso elas se perpetuam de geração a geração.

O contato infantil com uma linguagem afetiva da família ou com o mundo social e cultural vivenciado pela linguagem garante à criança a realização de aprendizagens linguísticas cada vez mais elaboradas.

Abramovich (1991) afirma a importância de ouvir muitas histórias para a formação do leitor. Ainda reitera que a importância da contação de histórias está ligada ao compartilhamento de conhecimentos e a construção do mesmo.

Para que isso aconteça na escola, deve-se levar em conta a seleção de textos e histórias que estimulem a linguagem oral através de jogos verbais, de rimas e do lúdico que permeiam os livros de literatura infantil.

Quando as crianças vão à escola, estão cheias de expectativas e motivações para o novo, o lúdico, o prazeroso. Carregam saberes linguísticos construídos na mais tenra idade e buscam condições de manifestarem expressões pessoais por intermédio das narrativas. Dessa forma, podem explorar a emoção da descoberta do mundo da fantasia, da imaginação, o mundo da linguagem que se apresenta a elas de maneira tão absolutamente substancial.

As infinitas interações estabelecidas com a sistematização da leitura encontram na literatura sua porta de entrada para o labirinto da aventura humana, que tanto tem a ensinar e a encantar.

As narrativas estimulam e introduzem a criança no mundo mágico da literatura, promovendo avanços significativos na leitura de mundo. A escola é um dos maiores e melhores recursos para o desabrochar de ideias, para aprimorar o encanto pelos livros e pelas histórias. Ela é um espaço para a fruição do imaginário infantil, especialmente pela incrível arte de contar histórias.

Nessa perspectiva, os professores devem se envolver com responsabilidade e competência nesse universo tão rico culturalmente, que propicia o alcance de tantas possibilidades.

Em qualquer instituição escolar, os professores deveriam ter a função de estimular a imaginação dos alunos contando histórias sempre, não se restringindo apenas aos momentos específicos de trabalho com a linguagem oral estipulados pela escola, pois vários momentos da aula são propícios para isso.

Falar ou escrever sobre a importância de se contar histórias é falar de arte, é expressar a linguagem oral num tema educacional e artístico. É levar para fora da escola o verdadeiro significado da palavra do outro, valorizado nas

literaturas infantis e juvenis. Destacando assim que o contador de histórias é um receptáculo de palavras de outros, que são, em alguma medida, as suas próprias palavras, desejos, sonhos e frustrações.

Os conhecimentos adquiridos na prática da contação de histórias, no contato com a audiência, no aperfeiçoamento da memória, na valorização das diferentes tradições orais e no trabalho que integra corpo, voz e boas doses de imaginação, posicionam os contadores de histórias em um lugar privilegiado nos processos de produção de conhecimento, tanto dentro quando fora das instituições formais de ensino.

De acordo com SILVA E ROCHA (2004), ao contar histórias, o professor pode estabelecer um clima de cumplicidade com os alunos, é como se voltassem à época dos antigos contadores que, em volta do fogo, contavam a uma plateia atenta as histórias de seu povo, as origens das coisas, os costumes, os valores, etc.. Assim, o contar histórias revive o patrimônio cultural que a humanidade acumulou durante séculos, e que existe na memória coletiva, repassando-o em forma de conhecimentos às novas gerações. Ao narrar um conto da memória coletiva, o professor reativa uma cadeia de contadores de histórias que vem do início das civilizações até os nossos dias.

No momento em que a criança ouve uma narrativa, ela se sente um elemento participante da história, pois ativa sua imaginação conforme o enredo. Nessas ocasiões, a magia propõe a superação de desafios e de barreiras que promovem valores importantes para a personalidade da criança.

O manuseio dos livros é muito importante, nesse contexto, pois os alunos demonstram a compreensão da cronologia dos fatos e compreendem a importância da sequência na história.

A narrativa é uma proposta muito rica, pois ela estimula a vivência de acontecimentos fictícios, que estimulam e promovem experiências emocionais. O envolvimento com tudo o que acontece na história parece conduzir o ouvinte no mundo encantado da literatura, fazendo com que as inferências pessoais propiciem novos rumos e sentidos no decorrer da história.

O livro oferece ao aluno inúmeras possibilidades de descoberta, contribuindo para a sua formação, enquanto leitor. A história é o passo introdutório para a estimulação da leitura, ao mesmo tempo em que promove a interação afetiva entre professor e aluno.

A postura ativa e estimuladora do professor-leitor-contador de histórias funciona como uma mola propulsora para a estimulação de alunos leitores, críticos e criativos.

Assim, a arte de contar histórias pode ser uma metodologia utilizada pelos professores em sua prática educativa, podendo constituir uma forma enriquecedora da prática educativa, pois as narrativas promovem conhecimentos ao mesmo tempo em que desencadeiam novas posturas profissionais, definidas por FREIRE (1999) como professores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos e persistentes na construção e reconstrução do saber.

É importante que os docentes sistematizem e planejem com conscientização o seu trabalho didático com a contação de histórias, a fim de estimular a ampliação de leitores. Quando as crianças ouvem histórias, elas começam a construir comportamentos leitores que podem ser difundidos em outros espaços de convivência.

O gosto pela leitura se aprimora com a prática, por isso é tão importante que as crianças tenham modelos e possam, posteriormente, conquistar a sua autonomia tanto na seleção como na interpretação das narrativas.

De acordo com os estudos de Silva (1988), a leitura vai mal, porque a escola vai muito mal, vivendo carências ambientais e pedagógicas que não estão sendo devidamente enfrentadas pelos responsáveis pela política educacional.

Enquanto instituição encarregada pela formação das novas gerações, a escola exerce um papel importante na preparação de leitores, e para tanto, deve lançar mão de práticas de leituras significativas que favoreçam o desenvolvimento do aluno, levando-o a consagrar-se como um leitor.

O gosto pela leitura se consolida com a estimulação e com o despertar desse prazer. Rocco (1994) considera que geralmente a criança, o jovem e o

adulto que gostam de ler não despertam esse interesse através da escola, pois a literatura utilizada neste espaço quase nunca vem ligada à satisfação, a um espaço socializado e aberto.

Isso demonstra que, ao desenvolver um trabalho autoritário e pragmático, a escola está alheia às necessidades e desejos dos alunos, está distante de se concretizar como um lócus de aprendizagens significativas.

Assim, o espaço escolar precisa ser um ambiente instigante, motivador, que desperte na criança o interesse pela leitura, permeado pela existência de relações afetivas, pelos aspectos lúdicos, pela espontaneidade e pelo respeito.

Por isso é de suma importância o espaço escolar contribuir para estimular, instigar, provocar e alimentar de várias formas as relações da criança com o conhecimento. Isso faz com que a criança se envolva e se interesse pelos livros, podendo se maravilhar com os conteúdos guardados nos mesmos.

Machado (1994) complementa tais ideias quando considera que o professor também poderia ser um contador de histórias e deveria aprender o que esta função significa. Ao construir sua prática, o professor articula informações, conceitos, princípios metodológicos e experiências práticas. Essa articulação, por sua natureza criadora, faz com que se exercite a imaginação, conferindo sentido e forma a seu conhecimento.

Não há contraindicação, nem efeitos colaterais na contação de histórias, desde que haja cuidado, respeito, ética e delicadeza na seleção e adequação ao público e às suas necessidades, para que a leitura seja parte do caminho de estruturação e bem-estar do ouvinte, e para que o encontro do imaginário com o real seja um momento rico e propício à novas possibilidades.

Segundo Sisto (2001), a arte de contar histórias exige um fazer anterior, um preparo, um domínio prévio, um conhecimento, estudo, ensaio, profundidade. E é, evidentemente, exercício de longo prazo.

A arte de contar histórias é também a arte de não fazer concessões: contar bons textos, contar tendo preparado, contar para ir além do que se conta. As histórias sempre fascinam o ser humano.

Os episódios contados por um bom narrador adquirem vida. Através da contação de histórias, somos transportados para outro mundo. Nesse mundo, acompanhamos os personagens em suas aventuras e dramas, compartilhando suas emoções e sentimentos.

Contar histórias é importante por desenvolver a imaginação, resgata a cultura oral e incentiva a escrita, proporcionando momentos lúdicos e de interação com outras pessoas.

É na literatura que o contar histórias se fundamenta e tenta dinamizar a sua ação através da formação de professores, buscando desencadear novas práticas educativas. Como forma exequível de tomada de conhecimento da cultura humana, como estimulador do hábito da leitura, como ação que proporciona prazer, o contar histórias aparece como passo imprescindível a ser vivenciado na escola.

O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

A literatura infantil é importante porque insere a criança no mundo simbólico, no qual muitas vezes ela se coloca no lugar das personagens, fazendo uma viagem a outros contextos a cada vez que leem mais e mais livros, ampliando sua visão de mundo e enriquecendo seu repertório cultural.

Os livros concedem às crianças a possibilidade de observar não só os padrões da língua escrita, mas também as imagens e seus significados, os quais revelam comportamentos e atitudes, e mostram formas diferentes de o homem representar o mundo e a realidade. Afinal, os livros ultrapassam limites de tempo e espaço e abordam questões muito subjetivas das pessoas.

O ato de contar é belo quando o contador se dedica ao exercício com respeito e cuidado, sem negligenciar seus fundamentos essenciais: respeitar a história, a clareza, que a história é libertária e pede singulares gestos para recebê-la, sem eleger um comportamento padrão e sem ter a função de definir conduta e moral, pois ela deve é provocar o outro com cuidado e respeito.

Brenman (2012) considera que todos deveriam ter acesso às obras literárias e explorar os recursos da ilustração, texto e fruição. Com o livro, é possível armazenar e eternizar as histórias. Porém, o pesquisador ressalta que não se pode ignorar e esquecer-se dos contadores de tradição oral que foram os responsáveis pela reprodução de centenas de histórias, espalhadas pelo mundo e que são fontes de inspiração para as gerações nos dias de hoje.

Seja uma história literária ou uma história de tradição oral, a palavra contada não é simplesmente fala. A contação de histórias é um ato afetivo, que envolve o narrador e o leitor. A palavra é carregada de significados, imagens, experiências, sensações e partilhas.

Para Amarilha (1991) a literatura proporciona o contato com a palavra e a identificação, desencadeada pela imaginação, com os personagens ouvidos da narrativa contada.

A narrativa deve desenvolver uma situação simples, linear, que tenha princípio, meio e fim. O pensamento lógico da criança exige unidade, coerência, e organicidade, independentemente de ser fantástica, imaginária ou realista.

O professor contador de histórias precisa, antes de tudo, transmitir certa intimidade com a história como se estivesse vivenciando-a, isso torna o momento mais agradável e proporciona uma participação mais positiva do público.

Antes da narrativa, o narrador precisa conhecer o local, informar-se da clientela prevista, número e idade dos espectadores, isso quando for em um ambiente diferente do habitual. É fundamental saber a quem e onde será contada essa história.

Coelho (2003) estabelece um quadro de interesses relacionados com cada faixa etária. Segundo ela, crianças com idade até três anos gostam de histórias com bichos, brinquedos e seres da natureza humanizados, os enredos devem ser simples. Crianças de três a seis anos de idade preferem histórias que possuam repetição e que sejam cumulativas, histórias com animais e fadas. Crianças de sete anos gostam de histórias que tenham encantamento e aventura, e que sejam próximas de seu ambiente familiar. Crianças com oito

anos de idade apreciam histórias de fadas e histórias humorísticas. Aos nove anos, as crianças gostam de contos de fadas e histórias que estejam vinculadas a sua realidade. Crianças com dez anos de idade apreciam enredos que contenham aventura, narrativa de viagens, fábulas, lendas e mitos.

Em cada história, pode se desenvolver uma apresentação diferenciada, dando riqueza e tornando-a mais viva, mais rica e interessante, podendo de forma criativa cativar a criança já no primeiro contato, chamando sua atenção.

O corpo do professor contador é considerado como um recurso relevante de ser utilizado para fascinar e envolver as crianças durante a narrativa, pois expressa desejos e emoções.

Ele precisa estar atento, os gestos devem ser estudados e elaborados previamente, a fim de auxiliar a compreensão e a interpretação da narrativa, especialmente no sentido de fluir a imaginação. A movimentação durante o conto deve ser controlada, tendo relação com o que está sendo falado, evitando os vícios nos movimentos.

As gravuras também são recursos que podem ser utilizados quando o formato de um livro é pequeno, suas ilustrações não têm qualidade ou quando o texto é publicado em alguma revista ou livro do lado de outra matéria. Sendo assim, o contador pode montar a história em fichas, ampliando as gravuras do livro ou lançando mão de outras gravuras que possam representar a história.

No entanto, a recepção da história é uma ação individual, e aquelas mais procuradas pelas crianças ainda são as que possuem um narrador humano, enfatizando que a figura do contador de histórias continua sendo a ponte entre o ouvinte e a narrativa, esteja este ao vivo ou como espectador.

As relações construídas no desenvolvimento da contação da história são importantes especialmente quando há uma cumplicidade, afinal por intermédio dela é possível um envolvimento pessoal e emocional que permite uma viagem ao mundo da imaginação.

As características e expressões dos órgãos dos sentidos no momento da contação revelam o nível de aproximação e de envolvimento entre todos os

envolvidos, colaborando para que a participação e as relações construídas propiciem oportunidades de aprendizagem.

Coelho (1991) considera, nessa perspectiva, a importância dos vínculos interativos no decorrer do enredo, transpondo a realidade. No desenvolvimento dos fatos narrados, a participação do narrador e dos ouvintes é mágica e o senso crítico se desenvolve de maneira natural.

Qualquer narrativa que passe por um criterioso e rigoroso processo de seleção pode qualificar a formação integral das crianças, promovendo assim a formação de valores e a capacidade crítica de opinar e se posicionar nas suas redes de convivência, em sociedade, tanto no momento presente quanto em episódios futuros.

A contação de histórias é uma arte milenar que na contemporaneidade pode assumir várias faces e objetivos, se personificar em várias figuras. Seja através de um pai que lê histórias ao filho antes de dormir, uma roda de amigos, o avô que conta fatos antigos aos netos, ou o professor que conta uma história infantil, sempre haverá um ouvinte ansioso para se encantar com uma história e um contador que emprestará seu corpo, suas palavras e sua alma para esta arte.

A arte de contar histórias na escola exige que nós privilegiemos o acesso aos patrimônios tradicionais e a incorporação de saberes constitutivos de uma relação oral e, por outro lado, que a presença desta riqueza real possa ser compreendida como um ato de coerência em relação ao processo de aprendizagem das crianças. Nestas formas de relação orais, as relações pessoais são de uma importância fundamental, e a linguagem é pontuada pela ação.

Durante os momentos de contação de histórias, percebe-se que sensações como o encanto, a admiração, o sorriso fluem de uma forma espontânea, fazendo com que os ouvintes adentrem a narrativa de uma maneira prazerosa e convidativa

Além de contar história como uma forma de conhecer o passado, aproximar gerações e recreação, é contando histórias que podemos enriquecer as experiências infantis, propiciando situações nas quais as crianças falem sobre

seus desejos, medos e fantasias e principalmente desenvolver diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário.

É imprescindível que o professor contador de histórias tenha conhecimento de todos os benefícios desta metodologia para o desenvolvimento escolar, e saiba utilizá-la adequadamente na sala de aula, no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Para concluir, é necessário compreender que o papel do contador é ler, conhecer e selecionar criticamente as obras com as quais se identifique, ter uma produção pessoal de sentidos para conseguir suscitar no ouvinte as emoções e imagens que lhe permitirão ser também coautor e leitor do texto apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura mostra os aspectos essenciais, misteriosos e encantadores da vida, transfigura-se conforme as diferentes épocas e contextos, de acordo com o processo social, cultural e político vigente e esse aspecto ideológico transforma a estrutura, a forma, a linguagem, o gênero e a função da obra literária.

A dinâmica do desprezar para o prazer e a emoção estética presentes na contação de histórias visa atingir a transformação crítica do ouvinte e do leitor, enriquecendo seu mundo externo e sua subjetividade.

O presente estudo lança as bases para uma questão ancestral, a arte de contar histórias e a prática do professor nesse contexto, vislumbrando, nessa arte, as possibilidades de sua aplicação no atual contexto educacional, diante dos novos paradigmas da educação, da cultura tecnológica e da aceleração do tempo.

A contação de histórias ainda se apresenta em toda a sua magnitude, encantando as pessoas, porque fala de histórias, de vidas, de esperanças, porque mesmo com toda a tecnologia e diversidade da comunicação, apresenta sua humanidade, seu caráter pessoal de interação, de troca afetiva, de compartilhamento.

Sua ação desperta a sensibilidade humana que, desde o princípio, inaugurou-se com aparecimento da linguagem articulada, com a capacidade de ler o mundo para conhecê-lo, para participar e atuar nele de maneira interativa e consciente.

As infinitas descobertas científicas continuam contando a história humana, nem sempre de forma tão afetiva e descortinadora como o efeito das narrativas, afinal o vínculo e o envolvimento são as principais premissas na ação de contar histórias.

As metodologias propostas pelo professor contador de histórias sedimentam o caminho de aprendizagens, apresentam o propósito de adentrar a sala de aula e fazer da arte de contar histórias um caminho de iluminação para o conhecimento das verdades humanas.

Nessa perspectiva, a contação de histórias contribui favoravelmente para a execução de uma práxis educativa voltada para as questões do sujeito leitor e para a promoção da leitura em diversos espaços culturais.

Para tanto, o professor, que deseja ser um contador de histórias, deve buscar em sua formação o conhecimento das diversas formas de narração, que favoreçam sua expressividade, sua comunicabilidade, no que se refere, também, a um domínio do idioma e aquisição de uma base cultural ampla e diversificada.

A postura ativa e estimuladora do professor-leitor-contador de histórias funciona como uma mola propulsora para a estimulação de alunos leitores, críticos e criativos, ao mesmo tempo em que a utilização da metodologia na sala de aula favorecerá o desencadear de aprendizagens diversas e significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1991.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores.** 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, B. **Contar histórias, uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003. Série Princípios.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MACHADO, I. **Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral.** São Paulo: Scipione, 1994.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes,2005.

ROCCO, M.T.F. **A importância da leitura na sociedade contemporânea.** São Paulo: FDE, 1994.

SILVA, E.T. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 1988.

SILVA, L.H.S.& **ROCHA**, S. **Contar histórias para promover a leitura.** (2004) Disponível em: www.leiabrasil.org.br/promocaodaleitura/formacaodoleitorhtm. Acesso em 03 mar.2025.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Curitiba: Positivo, 2001, 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2005.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TALITA CRISTINA DOS SANTOS

Resumo:

Este estudo tem como objetivo evidenciar a relevância da formação continuada para os profissionais da educação infantil no contexto da inclusão escolar. Para atender de forma eficaz às crianças com necessidades especiais, esses profissionais precisam adotar uma postura estruturada e alinhada aos princípios da educação inclusiva, garantindo um atendimento de qualidade e adequado às particularidades de cada aluno. Diante dos debates e reivindicações sobre a inclusão e sua importância, pesquisadores têm discutido estratégias para assegurar às crianças pequenas o direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido, torna-se essencial que os profissionais da educação infantil recebam tanto uma formação inicial quanto continuada adequada, possibilitando não apenas uma melhor aprendizagem escolar dos alunos com necessidades especiais, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a prática pedagógica que exercem.

Palavras-chave: Diversidade; Educação; Inclusão

Abstract:

This study aims to highlight the relevance of continuing education for early childhood education professionals in the context of school inclusion. To effectively serve children with special needs, these professionals need to adopt

a structured approach aligned with the principles of inclusive education, ensuring quality care that is appropriate to the particularities of each student. In light of the debates and demands about inclusion and its importance, researchers have discussed strategies to ensure that young children have the right to a quality education. In this sense, it is essential that early childhood education professionals receive both adequate initial and continuing education, enabling not only better school learning for students with special needs, but also the development of a critical awareness of the pedagogical practice they carry out.

Keywords: Diversity; Education; Inclusion

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos sobre Educação Infantil têm feito uma busca em redefinir seu compromisso social. Antes marcada por uma perspectiva predominantemente assistencialista, focada apenas nos aspectos do cuidado, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma instituição educacional, integrando as dimensões do cuidar e do educar. No entanto, essa mudança não ocorreu de forma imediata. Apenas a partir do século XVII começou-se a reconhecer, ainda que timidamente, a importância de olhar com mais atenção para as crianças pequenas. Foi somente na transição do século XIX para o século XX, impulsionada pela inserção da mulher no mercado de trabalho, que essa visão se consolidou.

Com o avanço das políticas de inclusão, tanto a sociedade quanto às instituições escolares precisam passar por reestruturações para garantir a participação efetiva de crianças com necessidades especiais, especialmente na Educação Infantil. Os debates e discussões sobre o tema contribuíram para avanços significativos nas políticas públicas voltadas à inclusão, como a

Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala, entre outras. No entanto, tanto a inclusão escolar quanto a inclusão social exigem a criação de espaços acessíveis e acolhedores, promovendo mudanças na postura dos profissionais da educação e das famílias. Essas transformações envolvem a adoção de novas ideias, metodologias e práticas pedagógicas que visam garantir uma educação e uma qualidade de vida equitativa para todos.

Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa destaca a importância da valorização do profissional da Educação Infantil e da necessidade de uma formação continuada com foco na inclusão. Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, abrangendo crianças desde o nascimento até os cinco anos, no contexto da Educação Infantil.

Historicamente, o papel da criança na sociedade nem sempre foi claramente definido. O próprio significado da palavra “criança”, segundo o dicionário, remete a um “ser humano de pouca idade, menino ou menina, pessoa ingênua ou infantil”. Essa concepção de infância foi amplamente difundida ao longo do tempo, refletindo uma visão em que a criança era vista como um ser incapaz de agir e se expressar de maneira autônoma. Predominava, assim, uma noção de infância prolongada, associada diretamente à dependência familiar. Enquanto permanecesse sob os cuidados da família, o indivíduo era considerado criança, o que reforçava a ideia de que a infância estava intrinsecamente ligada à dependência, como aponta Ariés:

> No século XVII, ocorreu uma transformação na concepção de infância. Enquanto as classes mais dependentes preservavam antigos costumes, a burguesia desenvolveu uma nova percepção, na qual a infância passou a ser entendida sob uma perspectiva mais próxima da visão moderna. Naquele período, a infância não era delimitada pela puberdade, mas sim pela dependência: um indivíduo

> só deixava de ser criança ao alcançar maior autonomia (Ariès 1978, p. 42).

Em relação à educação, foi também a partir do século XVII que a sociedade começou a reconhecer a importância de olhar a infância de maneira diferenciada. As crianças passaram a ser valorizadas e reconhecidas pelos adultos, marcando uma mudança significativa na forma como eram percebidas. No entanto, essa educação se desenvolveu de maneira dicotômica: enquanto as classes populares recebiam uma formação assistencialista, voltada para a subsistência, a classe média tinha acesso a uma educação com foco pedagógico.

Nesse contexto, como aponta Kulmann Junior (1998), Friedrich Froebel idealizou o jardim de infância como uma instituição educativa por excelência. Em contrapartida, creches, escolas maternais e instituições similares às Salles d'asile francesas eram consideradas meramente assistenciais, sem um propósito educativo. No entanto, essas instituições também exerciam um papel educacional, embora direcionado à manutenção da subordinação, e não à emancipação dos indivíduos.

Dessa forma, a educação destinada às crianças de baixa renda estava, e muitas vezes ainda está, fundamentada principalmente na ideia do cuidado, sem um compromisso real com a dimensão pedagógica. As creches, frequentemente, são vistas como meros espaços de acolhimento, funcionando quase como "depósitos de crianças", reflexo das condições precárias em que muitas dessas instituições se encontram. A escassez de materiais didáticos, a falta de profissionais qualificados e as deficiências na estrutura física contribuem para a perpetuação desse cenário, comprometendo a garantia do direito à educação básica, que deveria ser assegurado a todos os cidadãos, independentemente de terem ou não necessidades especiais.

1 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Atualmente, o processo de educação inclusiva tem sido amplamente debatido, mas sua origem remonta ao século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, criado por D. Pedro II em 1854. No entanto, assim como ocorria na educação regular, o acesso a essa educação era extremamente limitado. Como destaca Athena:

> As iniciativas existentes na época eram tanto oficiais quanto particulares, porém isoladas. Isso fica evidente ao analisarmos os dados do censo populacional de 1872, que registrava 15.848 pessoas cegas e 11.595 surdas, das quais apenas 35 cegos e 17 surdos recebiam atendimento educacional (ATHENA, 2008, p. 58).

Ao longo da história, pessoas com necessidades educacionais especiais foram sistematicamente excluídas, tanto pela sociedade quanto pelas próprias famílias, que, muitas vezes por falta de informação, acabavam marginalizando ou ignorando essas condições. Diante desse cenário de exclusão, o movimento de inclusão emergiu como uma forma de romper paradigmas e garantir, de fato, o direito à educação para todos. Esse direito foi formalmente assegurado na Constituição de 1988, que, em seu artigo 208, inciso III, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dessa maneira, fica evidente que a educação inclusiva é um direito universal, fundamentado na compreensão dos direitos humanos e na indissociabilidade entre igualdade e diferença. Como destaca Kunc (1992 apud Cândido, 2009),“O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é

totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.”

Diante dessa perspectiva, é essencial compreender que, para garantir um atendimento educacional de qualidade aos estudantes com necessidades especiais, a escola deve estar preparada para acolher e trabalhar com a diversidade. Esse processo deve ser pautado no princípio democrático, assegurando que a educação seja, de fato, um direito acessível a todos.

2 - QUALIFICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A qualificação dos professores na educação inclusiva é um aspecto fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas deficiências ou necessidades educacionais específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão escolar vai além de simplesmente inserir alunos com deficiência nas escolas regulares; trata-se de proporcionar um ambiente de aprendizado adaptado, onde a diversidade é reconhecida e valorizada, e onde todos os alunos têm suas potencialidades respeitadas e estimuladas.

A formação continuada dos professores tem sido uma preocupação constante entre os envolvidos no sistema educacional. Com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino, essa formação busca garantir que os educadores estejam sempre atualizados diante das mudanças no conhecimento, nas metodologias e nas demandas da prática pedagógica. Nesse sentido, Pires a define da seguinte forma:

> “A formação continuada de professores é a formação recebida por formados já profissionalizados e com a vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção

> profissional e social.” (PIRES, 1991, apud NASCIMENTO, 1997, p. 69).

A formação docente para a educação inclusiva envolve não só o conhecimento das legislações e políticas públicas que asseguram os direitos dos alunos com deficiência, mas também a capacitação em práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada estudante. Isso inclui o uso de recursos didáticos acessíveis, a aplicação de estratégias diferenciadas de ensino, além de um olhar atento para o desenvolvimento emocional e pessoal dos alunos.

A contribuição de um professor bem qualificado na educação inclusiva é ampla e essencial para o sucesso do aluno. Quando os professores possuem um conhecimento aprofundado sobre as diferentes deficiências e metodologias de ensino adaptadas, eles conseguem criar estratégias que favorecem o aprendizado de todos os estudantes, sem exceção. Por exemplo, o uso de tecnologia assistiva, a adaptação de materiais didáticos e modificação de atividades pedagógicas são algumas das ferramentas que permitem que alunos com deficiência físicas, auditivas, visuais ou intelectuais possam participar ativamente no processo educativo.

Dessa maneira, a formação continuada deve ser entendida como um espaço de transformação, beneficiando tanto o profissional, que aprimora seus conhecimentos, quanto seus alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais, que terão acesso a uma aprendizagem mais significativa. No entanto, é importante ressaltar que a formação, por si só, não garante uma prática pedagógica de qualidade. É essencial que ela proporcione ao professor não apenas o aperfeiçoamento técnico, mas também uma formação integral, que o fortaleça enquanto cidadão e membro ativo da sociedade. Como enfatiza Candau:

> “[…] A formação de professores deve ser compreendida como processo global e precisa assegurar a formação integral da pessoa do cidadão e do profissional.” (CANDAU, 1997, p. 76).

Diante disso, torna-se fundamental repensar a formação dos profissionais que atuam em nossas escolas. A articulação entre a formação inicial e continuada é essencial para que essa preparação seja efetiva, garantindo uma relação sólida entre teoria e prática, aspecto indispensável para a melhoria da qualidade educacional.

A qualificação docente em educação inclusiva também é importante para a promoção da autonomia dos alunos. Ao adotar práticas pedagógicas individualizadas e inclusivas, os professores ajudam os alunos a desenvolver habilidades que os tornem mais independentes, tanto na escola quanto na vida cotidiana. Isso é crucial para que os alunos com deficiência não apenas alcancem o conhecimento acadêmico, mas também adquiram competências sociais e emocionais para se inserir de forma plena e participativa na sociedade.

Ademais, a formação adequada dos professores contribui diretamente para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, onde o bullying e a discriminação são minimizados. Ao aprender a lidar com a diversidade de forma positiva, os professores também contribuem para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, onde todos os alunos, com ou sem deficiência, se sentem valorizados e parte de um grupo coletivo.

Além disso, é imprescindível que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino reconheçam o professor como um sujeito inserido em uma cultura, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades, mas também de competências que lhe permitam refletir e transformar constantemente sua prática pedagógica. Dessa forma, o profissional da Educação Infantil poderá direcionar melhor seu olhar, assegurando um trabalho de qualidade com crianças com necessidades especiais e reconhecendo essa etapa como essencial no desenvolvimento da criança, não apenas como estudante, mas como cidadão.

Nessa perspectiva, é evidente que a formação continuada não pode se limitar a um mero acúmulo de cursos, congressos e conferências. Como aponta Candau (1999):

> "A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de curso, palestras, seminários etc., de conhecimento e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade, construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua." (CANDAU,1999, p. 64).

Portanto, é necessário que essa formação seja um processo contínuo de reflexão e construção, promovendo o desenvolvimento integral do profissional e sua atuação crítica e qualificada dentro do contexto educacional. A qualificação contínua dos professores é uma das chaves para o sucesso da educação inclusiva. Ela não só impacta diretamente o aprendizado dos alunos com deficiência, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, onde todos têm a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

Fica claro que a formação continuada não se limita apenas à participação em cursos e eventos, mas deve ser concebida como um processo amplo e contínuo. Ela precisa garantir um conhecimento mais reflexivo, permitindo que o professor desenvolva a capacidade de analisar criticamente sua própria prática. Dessa forma, ele poderá dar significado às suas experiências e compreender melhor os desafios do cotidiano escolar, tornando-se um profissional mais preparado para lidar com as complexidades da educação.

AVANÇOS E DESAFIOS

A educação infantil é um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo um espaço onde a diversidade deve ser reconhecida e valorizada. Nos últimos anos, tem-se observado um avanço significativo na compreensão da importância de promover a inclusão de crianças

com diferentes origens, habilidades, culturas e necessidades especiais. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Nos últimos anos, autores como Silva (2020) destacam que a legislação brasileira tem evoluído para promover a inclusão, como a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que garante direitos às pessoas com deficiência, incluindo crianças na educação infantil. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de uma educação que respeite as diferenças e promova a convivência com a diversidade (Brasil, 2017).

Instituições e profissionais têm buscado implementar práticas pedagógicas mais inclusivas, como o uso de recursos adaptados, atividades que promovam o respeito às diferenças e a formação continuada de professores para lidar com a diversidade (Oliveira & Santos, 2021). Essas ações representam avanços importantes na construção de ambientes mais acolhedores e acessíveis para todas as crianças.

Apesar dos avanços, diversos desafios ainda persistem. Um deles é a formação insuficiente de professores para lidar com a diversidade de necessidades presentes na sala de aula. Segundo Pereira (2019), muitos profissionais ainda não possuem preparo adequado para atender crianças com transtornos do espectro autista, deficiências físicas ou culturais diversas.

Outro desafio importante é a falta de recursos materiais e humanos, que limita a implementação de práticas inclusivas de forma efetiva. Além disso, há ainda resistências culturais e sociais que dificultam a aceitação plena da diversidade, muitas vezes reforçando estereótipos e preconceitos (Lima & Almeida, 2022).

Para avançar na promoção da diversidade e inclusão na educação infantil, é fundamental investir na formação continuada de professores, na elaboração de políticas públicas efetivas e na sensibilização da sociedade. A inclusão deve ser vista como um processo contínuo, que envolve toda a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Autores como Souza (2023) defendem que a construção de uma cultura de respeito às diferenças é essencial para formar cidadãos mais conscientes e empáticos. Além disso, a tecnologia pode ser uma grande aliada na criação de ambientes mais acessíveis e interativos para crianças com diferentes necessidades.

CULTURA ESCOLAR E DIVERSIDADE

A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação de uma sociedade mais justa, acolhedora e plural. Nesse contexto, a promoção da diversidade e da inclusão torna-se essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizagem que respeite suas diferenças e potencialize suas singularidades. A cultura escolar e o ambiente inclusivo são elementos-chave nesse processo, pois influenciam diretamente na construção de uma escola mais democrática e acolhedora.

A cultura escolar refere-se ao conjunto de valores, práticas, normas e atitudes presentes na instituição de ensino. Quando essa cultura valoriza a diversidade, ela promove o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, de habilidades e de origens socioeconômicas. Segundo Arroyo (2004), uma cultura escolar inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade como uma riqueza, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todas as crianças, sem discriminação ou exclusão.

Para que isso aconteça, é fundamental que os profissionais da educação estejam sensibilizados e preparados para lidar com a diversidade, adotando estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos. Além disso, a formação continuada dos professores deve enfatizar a importância de uma cultura escolar que celebre as diferenças, promovendo um ambiente de respeito mútuo e de valorização da pluralidade.

O ambiente físico e social da escola deve ser planejado de forma a garantir acessibilidade e conforto para todas as crianças. Isso inclui adaptações arquitetônicas, recursos pedagógicos acessíveis e uma rotina que respeite os

ritmos e interesses de cada criança. Segundo Lima (2010), um ambiente inclusivo é aquele que promove a autonomia, a participação e o protagonismo de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais.

Além do aspecto físico, o ambiente social deve ser permeado por atitudes de acolhimento, empatia e respeito às diferenças. A interação entre as crianças deve estimular o diálogo, a cooperação e o reconhecimento das singularidades de cada uma. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser sensível às necessidades específicas de cada criança, promovendo atividades que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a Educação Infantil historicamente foi secundarizada, o que contribuiu para a construção de um perfil profissional baseado, sobretudo, na afetividade e no instinto maternal. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que, para atuar nessa etapa, bastava ter um “jeitinho” especial com crianças, reforçando a concepção de educadora vinculada ao papel social da mulher e ao seu “dom natural de educar”. Esse estereótipo contribuiu para a desvalorização e precarização da Educação Infantil.

No entanto, com a inclusão da Educação Infantil na educação básica, tornou-se essencial que os profissionais dessa área estejam preparados para atender às demandas educacionais e sociais das crianças pequenas, especialmente aquelas com necessidades especiais, que também fazem parte desse contexto. Para isso, é necessário desconstruir os preconceitos enraizados na sociedade em relação a esse profissional, reconhecendo a complexidade e a importância de sua atuação.

Nesse sentido, este estudo busca destacar a relevância da formação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas com necessidades especiais, considerando que a Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento educacional e social da criança. Como aponta a Declaração de Salamanca (1994):

“O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até 6 anos devem ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social […]”

Dessa forma, fica evidente que investir na formação qualificada dos profissionais da Educação Infantil é essencial para garantir um atendimento adequado às crianças, promovendo não apenas sua aprendizagem, mas também sua inclusão e desenvolvimento integral.

Promover a diversidade e a inclusão na educação infantil é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. Uma cultura escolar aberta às diferenças, aliada a um ambiente físico e social acessível, contribui para o desenvolvimento de crianças mais tolerantes, empáticas e conscientes da importância do respeito às diferenças. Assim, a escola torna-se um espaço de construção de valores democráticos e de promoção da equidade social, preparando as crianças para uma convivência mais harmoniosa na sociedade.

Embora grandes avanços tenham sido conquistados ao longo do tempo na área da Educação Inclusiva, ainda há muito a ser feito no que se refere ao atendimento adequado das crianças pequenas, especialmente na Educação Infantil. O modelo educacional de formação que predomina no país ainda apresenta deficiências significativas em sua implementação prática. Por isso, é fundamental que tanto o poder público quanto a sociedade em geral reconheçam a importância de investir no desenvolvimento de atividades de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, em especial aqueles que

lidam com crianças com necessidades especiais. Isso é crucial para que as escolas se tornem, de fato, inclusivas. Atualmente, muitas escolas e seus profissionais não estão adequadamente preparados para receber e incluir essas crianças, o que reforça a necessidade urgente de uma mudança nesse cenário.

REFERÊNCIAS

ANTONIO. **A nova LDB, Lei 9394/96, analise e aplicação.** Salvador dezembro, 1997.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro LCT, 1981.

ARROYO, M. A cultura escolar inclusiva. In: *Educação e Diversidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

ATHENA. **Revista Científica de Educação,** v.11, n11. Jul./dez.2008. Disponível em: http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1278624745.PDF . Acesso em: 10 jan.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC.2017.

CANDAU (org.). Maria Vera. **Magistério: Construção cotidiana.** Petrópolis Rio de janeiro, vozes, 1997.

Constituição Federal de 1988 disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 de jan.2025.

Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 15 de jan.2025.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, M. A. **Ambientes inclusivos na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 123-135, 2010.

LIMA, M. A., & Almeida, R. S. **Desafios e possibilidades na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**. *Revista Educação e Diversidade*, 10(2), 2022.

MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar.** Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/index.php>. Acesso em: 15 de jan.2025.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada de professores: modelos, dimensões problemáticas. I**n CANDAU (org.). Maria Vera. Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis Rio de Janeiro, vozes, 1997.

OLIVEIRA, P. R., & Santos, L. M. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil:** avanços e desafios. *Revista Educação em Foco*, 15(3), 2021.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da língua portuguesa.** 2ª ed. São Paulo Ediouro, 2000.

FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

SL EDITORA