

EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 87 | 28 DE FEVEREIRO 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

A IMPORTÂNCIA DO CONTROLE
EMOCIONAL...
P. 107

SAÚDE MENTAL...
P. 235

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA
NA ALFABETIZAÇÃO...
P. 377

CONTROLE EMOCIONAL





Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 87, (Fevereiro/ 2025), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595

[Registo ORCID](#)

Bibliotecário Responsável:

Edilson Gonçalves de Oliveira
CRB - 8/ 8972

E-mail:

biblioteca@fce.edu.br

revista@fce.edu.br

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

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

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar

Alphaville - Barueri- SP

www.fce.edu.br

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH

REVISTA EDUCAR FCE

ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos

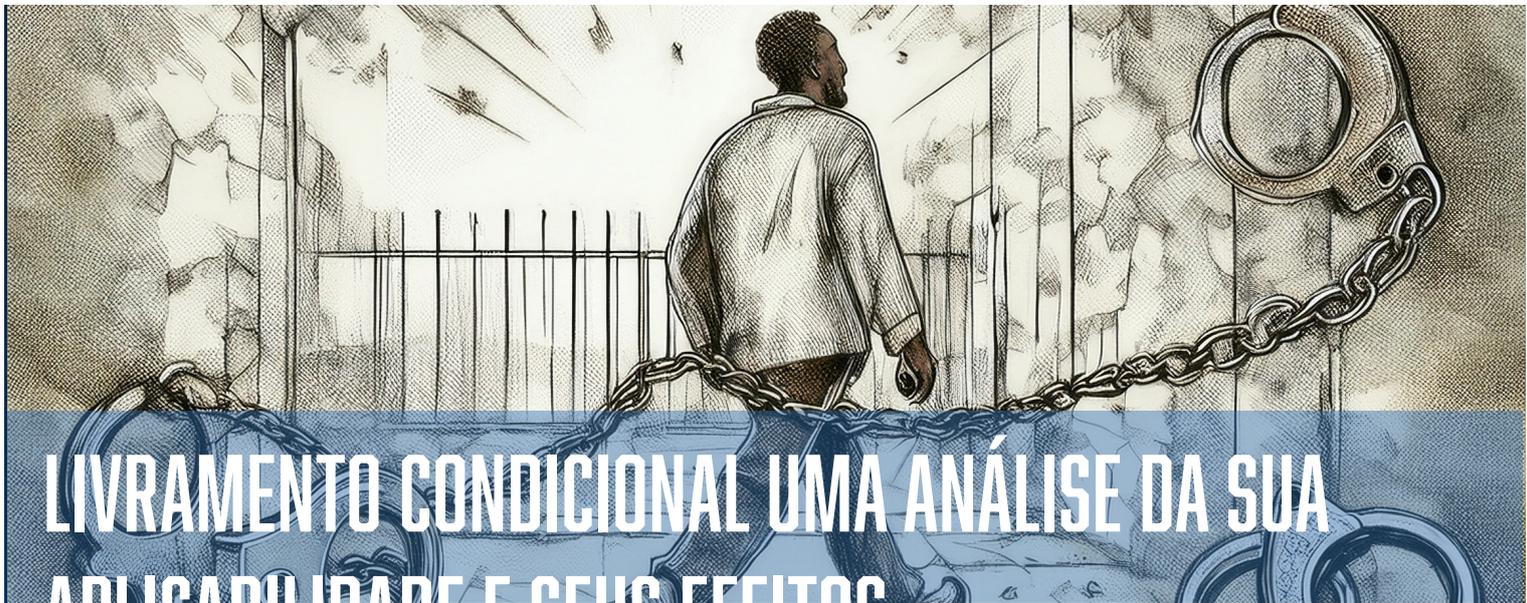
Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total, ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

CARMINE ANTES DE OLIVEIRA.7
LIVRAMENTO CONDICIONAL UMA ANÁLISE DA SUA APLICABILIDADE E SEUS EFEITOS	
CAROLINE NUNES ALECRIM16
A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIA SEM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DAIANA PEREIRA DA ROCHA/ RUAN CARLOS UMPIERRE SALDANHA27
O DESARMAMENTO CIVIL E A VIOLÊNCIA NO BRASIL	
DAYANE SOUZA SANTOS MASCARENHAS37
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS E PERCALÇOS	
EDER SAMUEL SILVESTRE.46
PEDAGOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CULTURA, IDENTIDADE E SABERES NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DE OBJETOS CULTURAIS	
EDMILSON SOUSA ROCHA.59
MODERNIDADE E TRADIÇÃO: AS SEMELHANÇAS ENTRE A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA E O APOSTOLADO DA ORAÇÃO	
EDNA SERPA FERREIRA CORREIA.70
O ENSINO DE ARTES VISUAIS DESEMPENHA UM PAPEL CRUCIAL NA FORMAÇÃO DO TDAH	
ELIETE SALERA82
AS CONTRIBUIÇÕES DA CORPOREIDADE E LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM	
ELISÂNGELA MIRANDA HAMASSAKI93
ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
FABIANA VALQUIRIA DE LIMA CAMARGO CORREA107
A IMPORTÂNCIA DO CONTROLE EMOCIONAL DO PROFESSOR PARA ENSINAR COM EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
FÁBIO ARAÚJO RODRIGUES.119
PROBIDADE ADMINISTRATIVA E DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: IMPACTO DA REDUÇÃO DE COMPETÊNCIA CORRECIONAL DA CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO	
FÁBIO DA SILVA VEIGA/ PATRICIA DA COSTA BELLO/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA129
VIOLAÇÃO DO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES POR PARTE DO PODER LEGISLATIVO: OUTRA PERSPECTIVA DO ATIVISMO JUDICIAL	
FLÁVIA MACHADO SIQUEIRA.143
EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA	
FREDERICO MARTINS MARTIL.154
SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA PENA E SUA REPERCUSSÃO NO MUNDO JURÍDICO	
IRENE DA MOTA CLEIM165
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND176
MATEMÁTICA E INCLUSÃO: A DESCONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS NORMALIZADORAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM	

LAISE DE OLIVEIRA SILVA.	188
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS SOFRIDAS AO LONGO DO TEMPO	
LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO	200
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO UNIVERSO INFANTIL	
LILIANE CRISTINA PIMENTA GARCIA.	214
CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	
MARCIA DOS SANTOS TELLES	225
O PAPEL DO AGENTE PRISIONAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO	
MARCIO AGOSTINHO KINAST.	235
SAÚDE MENTAL DOS DETENTOS BRASILEIROS	
MARIA JOSÉ DO NASCIMENTO	245
A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	
MARIANA RUTH DE OLIVEIRA	256
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO	
MARISTELA TOGNON DE MELLO.	267
AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA LÂNGARO, RIO GRANDE DO SUL	
RAPHAELA DOS SANTOS CUNHA.	290
TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO	
RENATA RODRIGUES DE AGUIAR	301
A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	
ROBERTO RODRIGUES VIANA	311
O DIREITO AO PORTE DE ARMA DE FOGO NO BRASIL E A RESPONSABILIDADE LEGAL E SOCIAL DO CIDADÃO	
ROSA MARIA CAROLINA DE FRANÇA	325
LITERATURA E SUA A IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ROSANGELA RODRIGUES DE AGUIAR DOS ANJOS.	341
A REFORMA TRABALHISTA E SEUS EFEITOS PARA O TRABALHADOR	
SHEILA SILVA ARAGÃO PEREIRA	353
A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN	
TATHIANA PIATNICZKA	364
SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO	
TATIANA ARRUDA DA CRUZ.	377
A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DOS ANOS INICIAIS	
ULISSES BRASILEIRO BARCELLOS NUNES.	389
HAPKIDO: A ARTE DA DEFESA PESSOAL ALIADA A EDUCAÇÃO FÍSICA	
VANESSA MARCELINO VIEIRA LEMOS	402
ATIVIDADES LIVRES NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM	

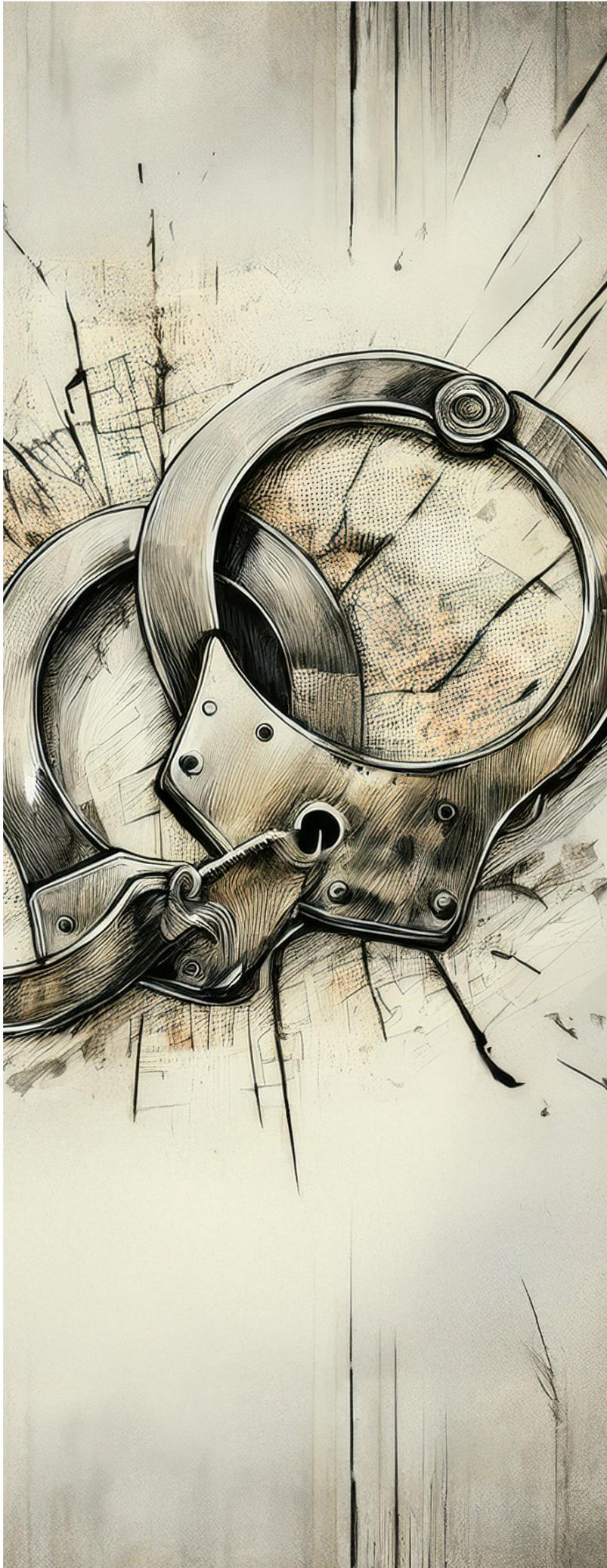


LIVRAMENTO CONDICIONAL UMA ANÁLISE DA SUA APLICABILIDADE E SEUS EFEITOS

CARMINE ANTES DE OLIVEIRA

Graduada em Bacharela em Ciências Contábeis – UNI-SUL – 2012. Pós-Graduação em Direito Penal – Faculdade IDEAL – 2020.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo examinou o livramento condicional, destacando sua implementação e os impactos resultantes, assim como a interpretação de especialistas e sua presença na legislação do Brasil. O foco principal foi elucidar todos os aspectos que formam o sistema de livramento condicional, realizando uma análise das suas características fundamentais, sem olvidar uma breve revisão de sua evolução histórica e definição, e ainda apresentar os critérios necessários para a concessão desse benefício, suas condições e as razões que podem levar à sua revogação, além dos efeitos gerados na pena do condenado. Também foram consideradas as modificações introduzidas pela Lei 13.964/19, conhecida como Novo Pacote Anti Crime. A pesquisa foi conduzida através de um método dedutivo, com base em documentos, legislações, obras doutrinárias, artigos e decisões judiciais, identificando igualmente os desafios que afetam o objetivo de ressocialização do reeducando.

Palavras-chave: Livramento Condicional; Benefício; Implementação; Impactos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar o livramento condicional de maneira geral, definindo o termo e ressaltando os aspectos mais relevantes, com ênfase nos critérios e prazos essenciais para a obtenção desse benefício.

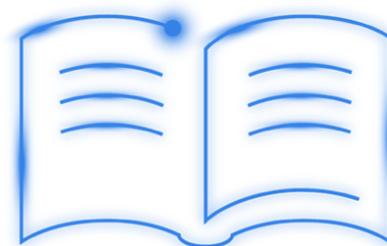
O tema selecionado visa explorar um aspecto positivo da execução penal, que oferece a diversos condenados a chance de reintegração na sociedade e reabilitação enquanto finalizam o cumprimento de sua sentença em liberdade.

Assim, a primeira seção se dedicará a examinar a evolução do livramento condicional, que foi inicialmente implementado na Irlanda, conhecido como sistema irlandês, embora haja argumentos que sugerem que sua origem se dá na França sob a denominação de liberdade preparatória.

Além disso, discutirá algumas interpretações doutrinárias que consideram o livramento condicional como a liberação do condenado após o cumprimento de uma parte de sua pena, apresentando características de antecipação e reintegração à vida social.

O assunto em questão é significativo, pois oferece uma motivação para que os detentos adotem uma postura adequada durante o cumprimento de suas penas, facilitando assim seu retorno à sociedade de maneira mais ágil.

É crucial também destacarmos a necessidade de examinarmos a implementação desse sistema no Brasil, que, embora tenha a intenção de promover a reintegração social, enfrenta diversas dificuldades que dificultam a realização dessa finalidade.



LIVRAMENTO CONDICIONAL UMA ANÁLISE DA SUA APLICABILIDADE E SEUS EFEITOS

A liberdade condicional emergiu como uma inovação que possibilita a evolução por mérito e foi implementada de forma concreta na Irlanda, sendo denominada “sistema irlandês”. No entanto, para alguns, sua origem remonta à França, onde Bonneville a chamou de “liberdade preparatória”.

Regis Prado (2012) define o livramento condicional como a libertação de um condenado após ele ter cumprido uma parte da pena imposta em uma instituição prisional, desde que sejam respeitados os requisitos necessários para a sua concessão e determinadas condições previamente estabelecidas.

No Brasil, a liberação condicional representa uma etapa do sistema de execução penal, na qual o condenado pode obter a liberdade antecipada, desde que atenda a certas condições previamente definidas.

Esse recurso foi incorporado à legislação brasileira e se consolidou como o regime mais benéfico para os condenados, pois oferece a possibilidade de quase total liberdade.

De acordo com a perspectiva de Cunha (2014, p. 444), essa medida penal refere-se à antecipação da liberdade do reeducando, sendo uma fase preparatória para a soltura completa e um importante recurso para a ressocialização.

Conforme o Código Penal do Brasil, as penas podem ser acu-

muladas para fins de concessão de liberdade condicional. O código estabelece:

“Art. 84 - As sanções aplicáveis a diferentes transgressões devem ser somadas para fins de liberação. (Brasil, Texto alterado pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)”.

O artigo 83 do código penal estabelece que a liberdade condicional é uma forma de antecipar a liberdade para indivíduos que estão cumprindo pena de reclusão, desde que certas condições sejam atendidas.

A progressão de pena, também conhecida como livramento condicional, tem como objetivo possibilitar a diminuição do período de detenção através da concessão antecipada e temporária da liberdade ao preso, desde que sejam atendidos certos critérios e aceitas determinadas condições, após o cumprimento de parte da pena privativa de liberdade.

De acordo com a decisão, a liberdade condicional tem um aspecto reeducativo em relação à pena e, embora ocorra na fase final da execução penal, foi estabelecida para diminuir a separação entre o condenado e a comunidade, oferecendo uma chance de antecipar sua reentrada na sociedade.

De acordo com Cleber Masson (2016), o livramento condicional apresenta as seguintes características: permite que o indivíduo retorne ao convívio social antes de completar a pena privativa de liberdade.

Assim, é condicionado ao cumprimento de determinadas exigências e possui caráter precário, podendo ser revogado.

Esse instituto foi incluído na Lei de Execução Penal e está abordado nos artigos 131 a 146.

Por ser a fase final do cumprimento da pena dentro do sistema de progressão, ele é aplicado com base no merecimento do apenado que está cumprindo pena privativa de liberdade após a sentença, durante a etapa de execução penal.

É importante distinguir o livramento condicional do sursis. No livramento condicional, a liberdade é concedida somente após o início da execução da pena privativa de liberdade, mediante decisão do juiz responsável pela execução penal.

Já no sursis, a execução da pena é suspensa e determinadas condições são estabelecidas, de modo que o condenado não começa a cumprir a pena que lhe foi imposta.

No livramento condicional, o indivíduo que foi condenado começa a cumprir sua pena de prisão e, depois, pode ter a oportunidade de completar o restante da pena em liberdade, contanto que atenda a determinadas condições.

Por outro lado, “no sursis, a pena é suspensa com a imposição de certas exigências, e o réu não inicia o cumprimento da sanção aplicada” (CAPEZ, 2012, p. 523).

Ambos os benefícios apresentam semelhanças, pois são destinados a indivíduos condenados a penas restritivas de liberdade.

Eles requerem o cumprimento de certos critérios legais e condições específicas, com o objetivo de impedir a total ou

parcial realização da pena privativa de liberdade.

No entanto, existem algumas distinções: no caso do *sursis*, a execução da pena não se inicia, enquanto no livramento condicional o condenado já cumpriu uma parte da sentença.

Além disso, o *sursis* é concedido na etapa da sentença ou acórdão, ao passo que o livramento condicional ocorre durante a execução penal.

Os recursos disponíveis também diferem: para o *sursis*, é cabível a apelação, enquanto para o livramento condicional, utiliza-se o agravo em execução.

Algumas pessoas podem confundir o livramento condicional com o *sursis*, mas é importante entender o funcionamento deste último para poder diferenciá-los.

O *sursis* é uma disposição do Código Penal que visa reabilitar o condenado e, de certo modo, evitar que aqueles que recebem penas mais leves fiquem encarcerados, pois acredita-se que essa privação de liberdade poderia se agravar ao serem expostos a convívios com indivíduos mais perigosos.

O *sursis* consiste na interrupção condicional da pena como uma medida pessoal. A legislação determina que sejam avaliados os antecedentes criminais do réu, bem como sua trajetória de vida e vínculos familiares e sociais.

Dessa forma, pode-se afirmar que o *sursis* é uma pausa na pena de prisão, sem que a mesma comece a ser cumprida, sendo concedida àqueles que atendem aos critérios estabele-

cidos, resultando na suspensão da pena.

Por outro lado, o livramento condicional é um benefício que ocorre após o início do cumprimento da pena, exigindo que a pessoa já tenha cumprido uma parte da pena privativa de liberdade, com o período de prova correspondendo ao tempo que ainda resta para ser cumprido.

Para que o livramento condicional seja concedido, é preciso atender a certos requisitos; contudo, uma vez que esses requisitos sejam confirmados, não podem impedir suas consequências, pois se trata de uma decisão que apenas declara um direito já existente.

No contexto do Brasil, existem diversas questões que, de certa maneira, afetam a implementação do livramento condicional.

Primeiramente, um dos principais desafios na situação prisional brasileira é a ausência de uma equipe técnica multidisciplinar em cada unidade prisional, o que dificulta a supervisão adequada das condições, resultando em prejuízos à efetividade deste benefício (MIRABETE, 2004).

Em virtude das reportagens frequentes na mídia sobre reeducandos em liberdade condicional que reincidem em delitos, a sociedade desenvolve a percepção de que o sistema prisional, de certa maneira, contribui para que aqueles condenados por infrações menos graves se transformem em indivíduos mais perigosos, levando-os a cometer crimes mais sérios.

Devido a um número de detentos superior à média global, o sistema prisional do Brasil

recebe críticas, principalmente em relação à sua eficácia, com a população clamando por reformas que visem combater a criminalidade e reduzir a reincidência.

O país enfrenta sérios desafios em seu sistema carcerário, incluindo a falta de recursos financeiros e gestão, investimentos insuficientes em infraestrutura e alimentação, além da escassez de profissionais qualificados.

A ociosidade dos detentos e a superlotação das prisões também são fatores que contribuem para a ocorrência de rebeliões nas instituições prisionais, dificultando a reintegração social dos presos.

Apesar das condições inadequadas das prisões no Brasil, que geram indignação entre os internos devido à maneira como são obrigados a viver, alguns.

Embora em menor número, aproveitam a chance do livramento condicional para reintegrar-se à sociedade, buscando formas de construir uma vida mais digna sem recorrer à criminalidade novamente.

Considerando os aspectos abordados, diversos detentos recebem a concessão do livramento condicional.

O magistrado responsável pela execução do processo aprova o requerimento de aqueles que demonstram bom comportamento na unidade prisional e atendem às exigências estabelecidas.

Dessa forma, é oferecida uma oportunidade para que o sentenciado se reintegre à sociedade e retome sua vida profissional, ao mesmo tempo em que

são impostas orientações e responsabilidades a serem seguidas até a conclusão de sua pena.

A reintegração do detento é considerada um princípio fundamental no sistema penal brasileiro.

Ela envolve a reintrodução do condenado na sociedade e é um dos objetivos centrais da liberdade condicional, partindo da premissa de que essa prática auxilia na reintegração e na prevenção da reincidência.

O sistema de trabalho no âmbito prisional visa, em sua essência, a reabilitação do apenado, servindo como um meio de reintegração à sociedade.

No entanto, a concretização desse propósito esbarra na inadequação das instalações de determinadas penitenciárias, que falham em proporcionar ao reeducando oportunidades de educação e emprego.

A Lei de Execução Penal introduziu diversas maneiras de facilitar a reintegração dos reeducandos na sociedade. O livramento condicional, apesar de ser a fase final do sistema progressivo, oferece ao apenado a chance de iniciar sua ressocialização antes de completar a pena.

No entanto, a realidade é, na verdade, um pouco distinta, pois muitos reeducandos que recebem liberdade condicional acabam reincidindo e voltando a cometer crimes.

A revogação do livramento condicional acontece quando o condenado, após receber o benefício, não cumpre alguma das condições estabelecidas pelo juiz, ou se for condenado por um novo crime durante o tem-

po em que está sob livramento condicional.

É importante destacar que a revogação pode ocorrer de forma automática ou a pedido do juiz, essas duas formas são classificadas em revogação obrigatória e revogação facultativa.

” A revogação mandatória é aquela que encontra respaldo no artigo 86 do Código Penal: Art. 86 - O livramento será cancelado se a pessoa liberada for condenada a uma pena privativa de liberdade, por decisão irrecorrível: I - em razão de crime cometido enquanto desfrutava do benefício; II - por crime anterior, conforme as disposições do artigo 84 deste Código (Texto alterado pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

De acordo com o artigo mencionado, o indivíduo que for sentenciado de forma definitiva por um novo delito terá seu benefício cancelado.

O jurista Rogério Greco ensina sobre o primeiro inciso da revogação obrigatória, afirmando que: "isso acontece porque o infrator praticou um novo crime após ter obtido a liberdade, mesmo já tendo começado a cumprir as condições do livramento condicional" (GRECO, 2015, p. 727).

No caso mencionado no inciso II, a anulação acontecerá se o liberado for declarado culpado em uma sentença definitiva por um crime cometido anteriormente.

A revogação voluntária refere-se às situações em que o magistrado tem a opção de decidir se retira ou não o benefício,

conforme descrito no artigo 87 do Código Penal.

Art. 87 - O magistrado tem a possibilidade de anular o livramento caso a pessoa liberada falhe em obedecer a qualquer uma das determinações da decisão judicial, ou se for definitivamente condenada, por crime ou contravenção, a uma pena que não implique em reclusão (Texto alterado pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

Para conseguir a liberdade condicional referente à segunda sentença, o indivíduo em reabilitação precisa cumprir integralmente a pena da primeira condenação.

Por fim, o condenado cumprirá o restante da pena referente ao delito, uma vez que, com a revogação, essa não pode ser acumulada com a nova pena para fins de concessão do livramento condicional.

Se considerarmos o inciso II, que abrange situações em que a pessoa beneficiada foi condenada por um crime ocorrido antes do início do livramento condicional, as consequências serão menos severas.

O tempo de recebimento do benefício será considerado como parte do cumprimento da pena. Além disso, é possível conceder um novo livramento condicional caso o condenado complete metade ou um terço do total das duas penas.

Art. 141. Caso a revogação ocorra devido a um crime cometido antes do início do livramento, o tempo de prova será contabilizado como parte do cumprimento da pena, permitindo que, para a concessão de um novo livramento, se some o tempo das duas penas.

(Alterado pela Lei nº 7.210, de 11.7.1984).

O autor Nucci apresenta um exemplo que facilita a compreensão desse efeito:

” O condenado, que recebeu uma pena de 10 anos e já cumpriu 4 anos, consegue a liberdade condicional. Contudo, após 6 anos, é sentenciado a mais 15 anos por um crime que cometeu antes de obter esse benefício. Assim, sua pena totaliza 25 anos, o que impossibilita que ele receba novamente a liberdade condicional, uma vez que cumpriu apenas 4 anos, ou seja, menos de 20% da pena (NUCCI, 2005, p. 420).

Neste caso, não ocorreu a violação do compromisso firmado ao aderir ao benefício, já que o crime foi cometido antes desse instante.

Portanto, a legislação proporciona um tratamento distinto ao condenado, autorizando que o tempo já cumprido em liberdade seja contabilizado e que o tempo que será cumprido em regime fechado seja somado à pena da nova condenação, a fim de que, sobre essa soma, seja feito o cálculo para um novo livramento.

A revogação acontece quando o liberado não atende a alguma exigência estipulada na decisão judicial ou se for condenado por um crime ou contravenção penal que resulte em pena de privação de liberdade.

Assim, cabe ao juiz decidir se irá revogar ou manter o livramento condicional do condenado. A anulação da liberdade condicional pode resultar em

diversas consequências para a pena do condenado.

A anulação mencionada no inciso I do artigo 86 do Código Penal, quando houver uma condenação definitiva por ter cometido um delito enquanto o benefício estava ativo, resultará em três consequências.

Não se considera na sentença o período em que a pessoa esteve em liberdade; não será permitido, sobre a mesma pena, um novo pedido de liberdade. Isso está de acordo com o disposto no artigo 88 do Código Penal e no artigo 142 da Lei de Execução Penal.

Art. 88 - Se o livramento for revogado, não poderá ser reestabelecido, e, exceto nos casos em que a revogação decorre de uma condenação por um crime cometido antes do benefício, o período em que o condenado esteve em liberdade não será descontado da pena. (Texto alterado pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

O recente pacote de leis anti crime entrou em vigor em 23 de janeiro de 2020, introduzindo uma série de mudanças na legislação brasileira com o objetivo de aprimorar a eficácia no enfrentamento ao crime organizado.

No entanto, essa legislação também ocasionou algumas modificações, ainda que em menor escala, no sistema de livramento condicional.

Com sua implementação, o pacote anti crime introduziu modificações em 13 leis do sistema jurídico vigente.

Dentre essas mudanças, destaca-se o novo critério inserido por essa legislação relativo

ao livramento condicional, que agora é descrito no artigo 83 do Código Penal, especificamente em seu inciso III, alínea b.

III – comprovado: b) Ausência de infrações graves nos últimos 12 (doze) meses; (Novo texto introduzido pela Lei nº 13.964, de 24.12.2019)

A modificação promovida pela Lei 13.964 no artigo 83 do Código Penal incluiu uma nova condição para a concessão do livramento condicional, mencionada anteriormente, entre os critérios subjetivos.

Entretanto, existe outra modificação relacionada ao benefício em análise. No artigo 112 da Lei de Execução Penal (Lei 7.210 de 11.07.1984), a mudança estabelece a proibição do livramento condicional para aqueles que foram condenados por crimes hediondos ou equiparados que resultaram em morte.

É importante mencionar o artigo 2º, §9º, da Lei 12.850/2013, que foi alterado pela Lei 13.964/2019, que proíbe esse benefício para condenados com vínculos a organizações criminosas, caso haja evidências que comprovem essa associação.

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

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Com base nas informações apresentadas neste estudo, pode-se afirmar que o livramento condicional nasceu como um mecanismo que viabiliza a evolução penal por mérito.

Permitindo assim, a libertação do apenado após a execução de uma fração de sua pena, desde que respeitados os critérios determinados por esse sistema.

Trata-se de uma antecipação da liberdade para aqueles que atendem a esses requisitos.

O propósito principal foi empregar a abordagem dedutiva para explorar o livramento condicional, seu funcionamento e destacar seu impacto na ressocialização, bem como o processo pelo qual esse benefício é concedido.

Este artigo ofereceu uma análise sucinta sobre o livramento condicional na lei brasileira, destacando as distinções entre livramento e sursis, bem como a relevância dessa modalidade de benefício nos dias atuais.

Foi possível identificar que persistem lacunas no sistema carcerário e certas questões que impactam a implementação desse recurso.

Como ainda, foi possível entender os requisitos, tanto objetivos quanto subjetivos, que o indivíduo em reeducação deve atender para poder usufruir do benefício do livramento condicional.

Além disso, foram discutidas as condições necessárias para esse cumprimento, incluindo aquelas definidas no parágrafo primeiro do artigo 132 da Lei de Execução Penal, bem como as condições facultativas mencionadas no parágrafo segundo do mesmo artigo.

Neste contexto, também foi abordada a questão da ressocialização após a concessão do livramento antecipado, destacando a realidade atual, em que muitos infelizmente retornam à prática de crimes.

Na última seção deste artigo, discutiu-se a revogação do livramento condicional, incluindo as razões que podem levar a essa revogação.

Destacou-se a revogação obrigatória prevista no código penal, que ocorre quando é cometido um crime durante a vigência do benefício ou em decorrência de um crime anterior.

Também foram abordados os aspectos da revogação facultativa e os impactos que essas revogações têm sobre a pena do condenado.

Por último, foram mencionadas as mudanças trazidas pelo novo pacote anti crime em relação ao livramento condicional, assim como as modificações na lei de execução penal.

Dessa forma, este trabalho finaliza com uma discussão sobre todos os elementos que compõem o sistema de livramento condicional, criado para oferecer ao apenado a oportunidade de reintegração à sociedade antes do cumprimento integral de sua pena.



REFERÊNCIAS



CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal: Parte geral**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MASSON, Cleber. **Direito Penal esquematizado: Parte Geral**. 6. Ed. São Paulo: Método, 2012.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de Direito Penal**. Parte Geral. 22. ed. rev. e atual. por Renato N. Fabbrini. São Paulo: Atlas, 2005.

PRADO, Luiz Regis. **Curso de direito penal brasileiro**. 11. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.



A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CAROLINE NUNES ALECRIM

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Especialista em Formação em Educação a distância pela Universidade Paulista(2020); Coordenadora Pedagógica – na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO:

Este estudo tem como objetivo investigar a preparação dos professores para o uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Busca-se compreender como a formação inicial e continuada pode capacitar os educadores a integrar eficazmente as TIC no ensino, promovendo uma aprendizagem mais interativa e significativa. A pesquisa se fundamenta em análises de programas de formação, desafios enfrentados pelos professores e o papel das políticas públicas na promoção da capacitação tecnológica.

Palavras-chave: Preparação de Professores; Novas tecnologias; TIC, Formação Contínua; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está profundamente entrelaçada com a tecnologia, um vínculo que evoluiu ao longo dos séculos. Desde as primeiras ferramentas rudimentares até a era digital, a tecnologia tem servido como um poderoso agente transformador, facilitando a transmissão de conhecimento e oferecendo novos métodos de ensino e aprendizagem.

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), a integração dessas ferramentas no ambiente educacional tornou-se essencial, ampliando as possibilidades pedagógicas e promovendo uma aprendizagem mais interativa e significativa.

Neste contexto, a preparação dos professores para o uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas emerge como um aspecto crucial. A formação inicial e continuada dos educadores é fundamental para capacitá-los a incorporar eficazmente as TIC no ensino, enfrentando os desafios e aproveitando as oportunidades que essas ferramentas oferecem.

Este artigo discute a importância dessa preparação, analisando as estratégias de formação, os obstáculos enfrentados e o papel das políticas públicas na promoção da capacitação tecnológica dos professores.



O CONCEITO DE TECNOLOGIA E SUA EVOLUÇÃO

O conceito de tecnologia encontra suas raízes no termo grego "tekhne", que significa "técnica", "arte" ou "ofício". Desde os primórdios da humanidade, as ferramentas e técnicas desenvolvidas pelo homem foram essenciais para garantir sua sobrevivência e dominância no meio ambiente.

Segundo os autores Coutinho et al. (2020), a tecnologia, nesse contexto, pode ser entendida como a aplicação prática do conhecimento científico com o objetivo de resolver problemas e melhorar as condições de vida. Filósofos como Umberto Galimberti destacam que a tecnologia surge como uma resposta às insuficiências dos códigos naturais, sendo, portanto, indispensável para a existência humana.

Ao longo dos séculos, a tecnologia evoluiu de maneira significativa, passando por diversas revoluções que transformaram profundamente a maneira como vivemos e aprendemos. A Revolução Industrial, por exemplo, marcou uma era de avanços tecnológicos que não só impulsionaram a economia, mas também trouxeram mudanças substanciais no campo da educação. Novos métodos de ensino foram introduzidos, juntamente com a integração de ferramentas pedagógicas inovadoras (COUTINHO et al. 2020).

Na era atual, conhecida como a era digital, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel vital no processo de ensino-aprendizagem. A chegada da internet e o desenvolvimento de dispositivos móveis expandiram as fronteiras do acesso ao conhecimento, permitindo que ele esteja disponível em qualquer lugar e a qualquer momento. Plataformas de e-learning, recursos de videoconferência e ferramentas colaborativas são apenas algumas das inovações que têm transformado o cenário educacional (COUTINHO et al. 2020).

Além de ampliar o acesso ao conhecimento, a evolução contínua da tecnologia redefine a maneira como interagimos com o conteúdo educacional, promovendo uma aprendizagem mais ativa e participativa. As inovações tecnológicas também têm permitido a personalização do aprendizado, adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos alunos. Ferramentas como inteligência artificial e aprendizado de máquina são capazes de analisar o desempenho dos estudantes e fornecer feedback imediato, auxiliando os educadores a identificar áreas de melhoria e a ajustar suas estratégias de ensino de acordo (CRUZ, 2022).

A Relação entre Tecnologia e Educação

A relação entre tecnologia e educação é essencial e multifacetada no contexto atual. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDIC) e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) desempenham papéis cruciais no processo de ensino-aprendizagem, ampliando o acesso à informação e permitindo novas formas de interação entre professores e alunos. Essas tecnologias são ferramentas indispensáveis para a educação, proporcionando meios eficazes para a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades (MORAN, 2013).

O desenvolvimento da tecnologia e da ciência é interdependente. Enquanto a tecnologia aplica o conhecimento científico para resolver problemas práticos, a ciência busca entender os princípios fundamentais da natureza. Essa relação simbiótica é especialmente evidente no campo da educação, onde a tecnologia aprimora as metodologias de ensino e facilita o aprendizado. Por exemplo, avanços científicos podem resultar em novas tecnologias educacionais que transformam a maneira como os alunos interagem com o conteúdo e entre si (MORAN, 2013).

No ambiente educacional, a utilização de mídias digitais como estratégia didática está crescendo exponencialmente. Escolas e instituições de ensino estão cada vez mais envolvidas com contextos tecnológicos, utilizando recursos como computadores, internet e plataformas de aprendizagem online para enriquecer a experiência de aprendizado. Ferramentas como softwares educacionais, aplicativos interativos e recursos multimídia tornam o aprendizado mais dinâmico, engajante e personalizado, atendendo às necessidades individuais dos alunos (MORAN, 2013).

Já conforme Silva e Leite (2020), a aplicação efetiva dessas tecnologias ainda enfrenta desafios significativos. Muitas vezes, as TIC são usadas de forma restrita, limitadas a determinadas disciplinas ou currículos escolares, sem explorar todo o seu potencial educativo. Para superar essas limitações, é necessário repensar todo o ecossistema educacional. Isso inclui a revisão dos currículos para integrar plenamente as TIC, a formação contínua dos professores para capacitá-los no uso dessas ferramentas e a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a exploração e a inovação.

A infraestrutura tecnológica adequada é outro aspecto fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às ferramentas digitais. Investimentos em equipamentos, conectividade e suporte técnico são essenciais para criar um ambiente educacional que utilize as TIC de forma ef-

caz e inclusiva. Além disso, políticas públicas que promovam a inclusão digital e iniciativas de desenvolvimento profissional para educadores são cruciais para o sucesso da integração tecnológica na educação (SILVA; LEITE 2020),

A integração das TIC na educação não é apenas uma questão de adicionar novas ferramentas ao processo de ensino, mas de transformar a maneira como pensamos e praticamos a educação. Com uma abordagem holística, é possível criar um sistema educacional que aproveite plenamente o potencial das tecnologias digitais, promovendo uma aprendizagem mais ativa, participativa e significativa para todos os alunos (SILVA; LEITE 2020),

Desafios e Oportunidades na preparação dos Professores

A preparação dos professores para o uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas é um processo repleto de desafios e oportunidades. A integração eficaz dessas ferramentas requer uma compreensão pedagógica profunda e a capacidade de incorporar as especificidades do ensino e da própria tecnologia. Para que as TIC realmente transformem o processo educativo, é essencial que sejam utilizadas de forma pedagogicamente correta, respeitando as particularidades de cada contexto escolar (SANTOS, 2020).

Durante a pandemia de COVID-19, a transição para o ensino a distância destacou ainda mais a importância da tecnologia na educação. Estudantes e universidades precisaram se adaptar rapidamente às aulas remotas, utilizando plataformas digitais e ferramentas de videoconferência. Embora essa adaptação tenha sido desafiadora, ela demonstrou a capacidade da tecnologia de garantir a continuidade do aprendizado em tempos de crise. Essa experiência trouxe à tona a necessidade urgente de capacitar os professores para o uso eficaz das TIC.

No contexto da sociedade da informação, como discutido por Coutinho e Lisbôa (2020), o ensino está em constante mudança, impulsionado pelos avanços na ciência e na tecnologia. Esta nova realidade exige que os indivíduos desenvolvam competências e habilidades para lidar com a informatização do saber, tornando-se assim preparados para os desafios da era digital. A sociedade da informação opera em redes, onde a comunicação e a informação mediam atividades e decisões nos mais variados contextos, como política, cultura, ciência e educação.

Para os autores (2020), os desafios enfrentados pelos professores incluem a necessidade de adquirir novas habilidades, a resistência à mudança e a falta de suporte adequado. Muitos educadores sentem-se inseguros ao utilizar novas tecnologias devido à falta de formação específica e ao medo de não serem capazes de acompanhar as inovações. Para superar esses obs-

táculos, é fundamental que as instituições de ensino ofereçam programas de formação continuada, que preparem os professores não apenas para usar as tecnologias, mas para integrá-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas (COUTINHO; LISBOA, 2020).

Além dos desafios, a integração das TIC na educação oferece inúmeras oportunidades. As tecnologias permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, que podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos. Elas também facilitam a colaboração e a comunicação, tanto entre professores e alunos, quanto entre os próprios alunos. Ferramentas como fóruns de discussão, blogs e redes sociais podem ser utilizadas para promover a troca de ideias e o aprendizado colaborativo (COUTINHO; LISBOA, 2020).

As TIC possibilitam o acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, desde materiais didáticos digitais até plataformas de ensino interativas. Isso amplia as oportunidades de aprendizado, permitindo que os alunos explorem e construam conhecimento de maneira autônoma e colaborativa. Além disso, a personalização do ensino é uma das grandes vantagens das tecnologias educacionais. Ferramentas baseadas em inteligência artificial, por exemplo, podem adaptar o conteúdo às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado mais individualizada e eficaz (COUTINHO; LISBOA, 2020).

A Aprendizagem na Era das novas Tecnologias

A aprendizagem na era das novas tecnologias é um processo dinâmico e contínuo, que exige uma política de produção de si e do mundo, como destaca Cruz (2022). Este processo de aprendizagem transforma-se em uma obra de reconstrução permanente, onde a habilidade de estabelecer conexões, revê-las e refazê-las é essencial. Com a rápida evolução das inovações tecnológicas, os educadores precisam estar em constante atualização, buscando capacitações que lhes permitam compreender e utilizar essas inovações de forma eficaz.

Para o autor Cruz (2022), os professores devem ser incentivados a participar de cursos de formação continuada que abordem não apenas o uso das tecnologias, mas também suas aplicações pedagógicas. Esta formação deve incluir a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a colaboração e a participação ativa dos alunos, utilizando recursos como plataformas de aprendizado online, aplicativos educativos e ferramentas de realidade aumentada e virtual. Essas tecnologias permitem uma abordagem mais interativa e engajante, facilitando o aprendizado e tornando-o mais significativo para os alunos.

A adaptação às novas tecnologias também exige um repensar dos métodos tradicionais de avaliação. As TIC oferecem novas formas de monitorar o progresso dos alunos e fornecer feedback imediato, permitindo uma abordagem mais personalizada do ensino. Ferramentas de análise de dados podem ser utilizadas para identificar padrões de comportamento e desempenho, ajudando os educadores a ajustar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Esse uso de dados para informar a prática pedagógica é um avanço significativo na personalização do aprendizado, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial (CRUZ, 2022).

Além disso, a era digital exige que os educadores desenvolvam competências e habilidades específicas para lidar com a informatização do saber. A capacidade de navegar e utilizar eficazmente as TIC é fundamental para preparar os alunos para os desafios da sociedade da informação. A integração das TIC na educação não é apenas uma questão de adicionar novas ferramentas ao processo de ensino, mas de repensar todo o ecossistema educacional. Isso inclui a revisão dos currículos, a formação dos professores e a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a exploração e a inovação (COUTINHO; LISBOA, 2020).

A aprendizagem na era digital oferece inúmeras oportunidades para a criação de ambientes educacionais mais flexíveis e adaptativos. As tecnologias permitem que os alunos aprendam de maneira autônoma e colaborativa, explorando diferentes recursos e construindo conhecimento de forma independente. Essa abordagem não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara os alunos para um futuro em que a capacidade de aprender de forma contínua e adaptativa será essencial (COUTINHO; LISBOA, 2020).

O Papel do Professor na Era Digital

O papel do professor na era digital sofreu uma transformação significativa. Como mediador do processo de ensino, o professor precisa desenvolver novas habilidades profissionais que lhe permitam compreender a realidade social em que está inserido e utilizar tecnologias para enriquecer a prática pedagógica. A utilização das TIC no contexto educacional oferece condições ideais para aplicar metodologias construtivas, promovendo uma experiência de aprendizagem mais interativa e estimulante (TARDIF, 2011).

A educação, assim como outras esferas da sociedade, é continuamente pressionada pela mudança, atualização e inovação. Este contexto exige que as instituições de ensino e os professores se adaptem de forma contínua, buscando formação inicial e continuada para utilizar as tecnologias de forma eficaz. A formação docente deve

preparar os professores para serem mediadores do conhecimento, capazes de integrar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas de maneira inovadora e eficaz (TARDIF, 2011).

A capacidade de utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais implica que a formação de professores abra novas perspectivas para formas inovadoras de se relacionar com o conhecimento, com outros indivíduos e com o mundo. A formação continuada dos professores deve ir além de cursos técnicos e operacionais, garantindo que os docentes reflitam sobre o uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação. Para isso, é fundamental que os professores compreendam e utilizem esses recursos em suas práticas pedagógicas, rompendo com metodologias tradicionais (TARDIF, 2011).

Além da capacitação no uso das tecnologias, é essencial promover uma cultura de inovação dentro das escolas. Isso inclui incentivar os docentes a experimentarem novas ferramentas e metodologias, compartilharem boas práticas e colaborarem com colegas para desenvolver soluções criativas para os desafios educacionais. Este ambiente colaborativo e inovador favorece a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas ao contexto atual.

O impacto das Tecnologias na Motivação e Engajamento dos Alunos

A introdução das tecnologias na educação tem provocado um impacto significativo na motivação e no engajamento dos alunos. As tecnologias da informação e comunicação (TIC), quando integradas de maneira eficaz nas práticas pedagógicas, podem transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, interativa e relevante para os estudantes. Esse aumento na motivação e no engajamento resulta em um aprendizado mais profundo e significativo (SANTOS, 2020).

Um dos principais benefícios das TIC é a capacidade de criar ambientes de aprendizagem mais atraentes. Recursos como vídeos interativos, jogos educativos e simulações virtuais capturam a atenção dos alunos e tornam o aprendizado mais envolvente. A gamificação, por exemplo, utiliza elementos de jogos para incentivar a participação ativa e o cumprimento de tarefas, promovendo uma aprendizagem lúdica e estimulante. Isso pode ser especialmente útil para motivar alunos que, de outra forma, poderiam se sentir desinteressados e desmotivados com os métodos tradicionais de ensino (SANTOS, 2020).

Além disso, as tecnologias permitem a personalização do aprendizado, adaptando o conteúdo às necessidades e interesses individuais dos alunos. Ferramentas de aprendizagem adaptativa utilizam algoritmos para analisar o desempenho dos estudantes e fornecer atividades e recursos personalizados. Essa abordagem não apenas aumenta o engajamento, mas também garante que os alunos estejam trabalhando no nível apropriado para seu desenvolvimento, promovendo um progresso mais eficaz e sustentável (SANTOS, 2020).

A colaboração e a comunicação também são facilitadas pelas TIC. Plataformas de aprendizado online, aplicativos de mensagens e fóruns de discussão permitem que os alunos colaborem em projetos, compartilhem ideias e recebam feedback em tempo real, independentemente de sua localização. Essa interação constante e a possibilidade de trabalhar em equipe aumentam o senso de comunidade e pertencimento, fatores importantes para a motivação dos estudantes (SANTOS, 2020).

As TIC também oferecem novas formas de avaliação que podem ser mais motivadoras para os alunos. Em vez de depender exclusivamente de provas escritas tradicionais, os professores podem utilizar avaliações baseadas em projetos, portfólios digitais e feedback contínuo. Essas formas alternativas de avaliação permitem que os alunos demonstrem seu conhecimento e habilidades de maneiras diversas e criativas, incentivando um envolvimento mais profundo com o conteúdo.

A importância da Infraestrutura Tecnológica nas Escolas

A infraestrutura tecnológica nas escolas desempenha um papel crucial na integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo educativo. Para que os alunos e professores possam tirar proveito das oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais, é essencial que as instituições de ensino disponham de uma infraestrutura adequada e bem desenvolvida. Isso inclui não apenas a disponibilidade de equipamentos, como computadores, tablets e projetores, mas também a garantia de conectividade à internet de alta qualidade e suporte técnico constante (SANTOS, 2020).

Uma das principais vantagens de uma infraestrutura tecnológica robusta é a possibilidade de criar ambientes de aprendizagem mais ricos e dinâmicos. Com acesso a recursos digitais, os professores podem diversificar suas metodologias de ensino, utilizando vídeos, simulações, jogos educativos e plataformas de e-learning para tornar as aulas mais interativas e atraentes. Esses recursos não só capturam a atenção dos alunos, mas também facilitam a compreensão de conceitos complexos e promovem uma aprendizagem mais profunda e significativa (GATTI, 2010).

A conectividade à internet é um componente essencial da infraestrutura tecnológica. Uma conexão de alta qualidade permite que alunos e professores acessem uma vasta gama de

informações e recursos educacionais online, participem de cursos e workshops virtuais, e colaborem com colegas de outras localidades. A internet também facilita a utilização de plataformas de ensino à distância, que se tornaram especialmente importantes durante a pandemia de COVID-19, garantindo a continuidade do aprendizado em tempos de crise.

Além dos equipamentos e da conectividade, o suporte técnico é um elemento fundamental da infraestrutura tecnológica. Profissionais de TI capacitados são essenciais para a manutenção dos equipamentos, a resolução de problemas técnicos e o apoio aos professores na utilização das TIC em suas práticas pedagógicas. Sem esse suporte, os professores podem se sentir desmotivados ou inseguros para utilizar as tecnologias, o que pode limitar o impacto positivo das TIC na educação.

A infraestrutura tecnológica também deve ser inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário aos recursos digitais. Isso é particularmente importante em contextos socioeconômicos desfavorecidos, onde a falta de acesso à tecnologia pode aprofundar as desigualdades educacionais. Investir em infraestrutura tecnológica nas escolas é uma forma de promover a equidade e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver as competências digitais necessárias para o século XXI (GATTI, 2010).

Para que a infraestrutura tecnológica seja eficaz, é fundamental que as políticas públicas apoiem sua implementação e manutenção. Governos e instituições de ensino devem trabalhar juntos para desenvolver programas e iniciativas que promovam a inclusão digital, fornecendo recursos e suporte às escolas. Além disso, é importante que a formação dos professores inclua o uso das TIC, para que possam utilizar essas ferramentas de maneira inovadora e eficaz em suas práticas pedagógicas.

Futuro das Tecnologias na Educação

O futuro das tecnologias na educação promete transformar radicalmente a maneira como ensinamos e aprendemos. À medida que as inovações tecnológicas continuam a evoluir, surgem novas oportunidades para enriquecer a experiência educacional, tornando-a mais acessível, personalizada e eficaz. Algumas das tendências emergentes que têm o potencial de moldar o futuro da educação incluem a inteligência artificial (IA), a realidade aumentada (RA), a realidade virtual (RV) e o aprendizado adaptativo (SANTOS, 2020).

A inteligência artificial é uma das inovações mais promissoras no campo educacional. Ferramentas de IA podem analisar grandes volumes de dados educacionais para identificar padrões de aprendizado e fornecer feedback personalizado aos alunos. Isso permite a criação de programas de ensino adaptativo que ajusta automa-

ticamente o conteúdo e as atividades com base no progresso e nas necessidades individuais dos estudantes. Além disso, assistentes virtuais baseados em IA podem ajudar a responder a perguntas dos alunos, fornecer explicações adicionais e até mesmo atuar como tutores virtuais, oferecendo suporte contínuo fora da sala de aula (SANTOS, 2020).

A realidade aumentada e a realidade virtual também estão se tornando cada vez mais presentes na educação. Essas tecnologias imersivas têm o potencial de transformar a maneira como os alunos interagem com o conteúdo educacional. Por exemplo, a RA pode ser usada para sobrepor informações digitais ao mundo real, permitindo que os alunos explorem conceitos complexos de maneira mais tangível e visual. A RV, por sua vez, pode criar ambientes de aprendizagem totalmente novos, onde os alunos podem experimentar situações práticas, realizar simulações científicas e explorar locais históricos sem sair da sala de aula.

O aprendizado adaptativo, impulsionado pela IA e outras tecnologias, permite que os educadores personalizem a experiência de aprendizagem para cada aluno. Plataformas de aprendizado adaptativo utilizam algoritmos para monitorar o desempenho dos estudantes e ajustar o conteúdo e as atividades de acordo. Isso garante que cada aluno receba o nível adequado de desafio e suporte, promovendo um progresso mais eficaz e sustentável. O aprendizado adaptativo

também pode ajudar a identificar rapidamente os alunos que estão enfrentando dificuldades e fornecer intervenções oportunas para apoiá-los.

Além dessas tecnologias, o uso de big data na educação está ganhando destaque. A análise de dados educacionais pode fornecer insights valiosos sobre o desempenho dos alunos, a eficácia das metodologias de ensino e as áreas que necessitam de melhoria. Os educadores podem usar essas informações para tomar decisões informadas e melhorar continuamente suas práticas pedagógicas (SANTOS, 2020).

À medida que essas tecnologias avançam, é crucial que as instituições de ensino invistam em infraestrutura adequada e na formação continuada dos professores. A capacitação dos educadores para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz é essencial para garantir que as inovações tecnológicas sejam integradas de forma bem-sucedida e benéfica no ambiente educacional. Além disso, é importante que as políticas públicas apoiem a adoção dessas tecnologias, promovendo a inclusão digital e garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário aos recursos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Este artigo explorou diversos aspectos da preparação dos professores para o uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, destacando os desafios e as oportunidades que surgem com a integração das TIC no ambiente educacional. Ao longo dos tópicos discutidos, ficou claro que a infraestrutura tecnológica adequada, a formação continuada dos educadores e a promoção de uma cultura de inovação são elementos essenciais para o sucesso dessa integração.

A utilização das TIC oferece inúmeras vantagens, como a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos, a personalização do ensino e o aumento do engajamento e da motivação dos alunos. No entanto, a implementação eficaz dessas tecnologias exige uma infraestrutura robusta e bem desenvolvida, que inclua equipamentos adequados, conectividade à internet de alta qualidade e suporte técnico constante.

Os professores desempenham um papel fundamental na era digital, atuando como mediadores do conhecimento e integrando recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas de maneira inovadora e eficaz. A formação inicial e continuada é crucial para capacitá-los a utilizar essas ferramentas de forma pedagógica, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a colaboração, a participação ativa e a personalização do ensino.

Além disso, a promoção de uma cultura de inovação dentro das escolas é essencial para incentivar os docentes a experimentarem novas metodologias e compartilharem boas práticas. A colaboração entre professores e o desenvolvimento de soluções criativas para os desafios educacionais são fundamentais para garantir que as TIC sejam utilizadas de maneira eficaz e transformadora.

Em suma, a preparação dos professores para o uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas é um processo contínuo e multifacetado, que exige investimentos em infraestrutura, formação contínua e políticas públicas de apoio. Ao superar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelas TIC, os educadores podem transformar suas práticas pedagógicas e proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e relevante para todos os alunos.



REFERÊNCIAS



AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. **As Tecnologias Digitais no Ensino: Um Panorama Atual**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, 2020.

CRUZ, Rita de Cássia da. **A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias Digitais na Educação**. São Paulo: Cortez, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

SANTOS, Laura. **A Proatividade e a Ética na Educação Humanizadora**. In: Educação e Humanização. Editora XYZ, 2020.

SILVA, João; LEITE FILHO, Lucas. **Softwares Educacionais e a Aprendizagem Significativa**. Revista de Educação Tecnológica, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.



O DESARMAMENTO CIVIL E A VIOLÊNCIA NO BRASIL

DAIANA PEREIRA DA ROCHA

Bacharel em Direito – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - 2012; Pós Graduação em Psicologia Forense no Sistema Penal– Faculdade IBRA 2022.

RUAN CARLOS UMPIERRE SALDANHA

Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos – Estácio - 2017; Pós Graduação em Gestão Prisional – Futura - 2019.



RESUMO:

A violência representa um dos principais desafios enfrentados pela sociedade brasileira. No intuito de encontrar soluções para esse problema, foi sancionada, em 2003, a Lei 10.826, popularmente chamada de “Estatuto do Desarmamento”. Essa designação é significativa, pois a norma é considerada uma das mais rigorosas do planeta em relação ao controle de armas de fogo para civis. Com mais de dez anos de aplicação do Estatuto, o presente estudo leva a uma reflexão pertinente: deve-se facilitar o acesso a armamentos para o cidadão comum ou a atual política de desarmamento é a escolha correta, necessitando, entretanto, da adoção de outras medidas para que a violência possa ser reduzida? Após examinar tanto os argumentos que apoiam a abordagem vigente quanto os que contestam essa estratégia como forma de redução da violência, este estudo busca sugerir uma nova orientação para a política de acesso a armas no Brasil.

Palavras-chave: Violência; Armas de Fogo; Desarmamento.

INTRODUÇÃO

A violência representa uma das principais problemáticas enfrentadas pelo Brasil. O Mapa da Violência de 2015, que reuniu informações até 2012, revela um cenário alarmante: foram registrados 56 mil homicídios naquele período, sendo que 40 mil foram cometidos com armamento de fogo (MADEIRO, 2015).

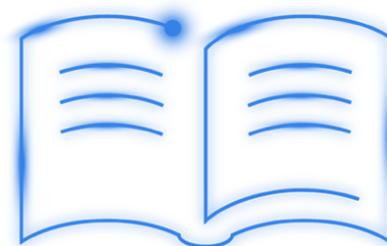
Com a promulgação da Lei 10.826, em 22 de dezembro de 2003, conhecida como Estatuto do Desarmamento, o acesso a armamentos no Brasil tornou-se, na prática, bastante limitado para os cidadãos.

Contudo, os níveis de violência continuam a crescer no país. Assim, muitos debates têm surgido sobre a real eficácia dessa legislação na diminuição dos homicídios cometidos com armas de fogo no Brasil.

Atualmente, está em andamento no Congresso Nacional um Projeto de Lei, o PL nº 3722/2012, que visa modificar o “Estatuto do Desarmamento”. As audiências públicas têm sido palco de intensos debates.

Existem aqueles que argumentam que a maioria das armas de fogo utilizadas em delitos foi adquirida antes da implementação do Estatuto e que, se ele não estivesse em vigor, as estatísticas de crimes com armamento seriam ainda mais alarmantes. Por outro lado, há quem afirme que a presença de cidadãos armados poderia desestimular a ação de criminosos.

Diante disso, qual deve ser a estratégia escolhida pelo Brasil para enfrentar o grave problema da violência exacerbada provocada pelo uso de armas de fogo? É mais apropriado facilitar ou tornar ainda mais rigoroso o acesso das pessoas comuns a esses armamentos?



O DESARMAMENTO CIVIL E A VIOLÊNCIA NO BRASIL

Estamos enfrentando uma batalha constante. E se essa narrativa fosse um filme, seria impossível que fosse tão trágica”, expressa o motorista particular Wesley Lessa. Ele é primo de Vanderson de Jesus Lessa da Silva, de 25 anos, que perdeu a vida durante uma festa na madrugada da última segunda-feira, nas proximidades da Favela Vila Aliança, em Senador Camará.

Quatro anos atrás, após uma celebração de São Jorge em Padre Miguel, Vanderson decidiu retornar para casa mais cedo, pois tinha um curso programado para a manhã seguinte.

Ao sair do táxi, quase na esquina de sua residência, foi surpreendido por assaltantes que, após levarem seus pertences, dispararam. O tiro atingiu sua coluna cervical, e Vanderson ficou paraplégico.

O resumo acima do trabalho de Leitão e Prado (2016), reflete de maneira clara a alarmante realidade da violência que aflige os brasileiros, especialmente em certas regiões urbanas.

Quando a desgraça gerada pela violência atinge a mesma pessoa em duas ocasiões, fica evidente que a situação se encontra em um estado de emergência.

A violência mancha a imagem do Brasil, desrespeita a dignidade de seus cidadãos, prejudica o bem-estar da sociedade e, assim, compromete o progresso do país.

A menção a um conflito bélico, conforme citada, é bastante pertinente. De acordo com Waiselfisz (2014, p. 33), os 62 conflitos armados registrados globalmente entre 2004 e 2007 resultaram em 208.349 óbitos. No Brasil, entre 2008 e 2011, foram contabilizados 206.005 assassinatos. Os índices de violência no Brasil, de fato, assemelham-se aos de uma guerra!

Conforme Dantas (2015), no Brasil, um homicídio se registra a cada 10 minutos. Ele menciona também Renato Sérgio de Lima, que é vice-presidente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o qual declarou que, embora o Brasil tenha direcionado aproximadamente 70 bilhões para a Segurança Pública em 2014, um valor similar ao investido por nações europeias, o índice de mortes cresceu. Essa situação indicaria a urgência de reformulações na estrutura da polícia e do sistema judiciário.

Em termos absolutos, o Brasil lidera a lista de homicídios. De acordo com Monteiro e Turrollo Júnior (2014), dados do Relatório sobre a situação global da prevenção da violência de 2014 indicam que, em 2012, o Brasil registrou o maior número de assassinatos, totalizando 64.357. Em segundo lugar, está a Índia, que, mesmo com uma população superior a 1 bilhão de pessoas, contabilizou 53 mil homicídios no mesmo ano. Quando analisamos os números proporcionais, ainda com informações de 2012, o Brasil ocupa a 11ª posição, com uma taxa de 32,4 homicídios a cada 100 mil habitantes, bem acima da média global de 6,7.

Honduras é o país com a maior taxa, atingindo 103,9, seguido pela Venezuela e pela Jamaica, que apresentam taxas de 57,6 e 45,1, respectivamente. Os Estados Unidos têm uma taxa de 5,4, colocando-se na 94ª posição, enquanto a Índia, com 4,3 homicídios, aparece em um modesto 115º lugar.

O cenário do Brasil é crítico e requer uma intervenção, uma resposta adequada. Conforme mencionado por Renato Sérgio de Lima, conforme citado por DANTAS (2015): “Não se trata de uma questão de um governo específico, mas sim de um desafio nacional que não pode ser desconsiderado.”.

No capítulo seguinte, será abordada a legislação brasileira relacionada ao acesso a armas de fogo, com o intuito de delinear o contexto legal que caracteriza a atual política adotada no Brasil sobre esse assunto.

Conforme BICHARA (2012), a restrição sobre o uso inadequado de "arma de pedra, de ferro ou de chumbo" remonta às Ordenações Filipinas, que foram aprovadas por Filipe I, rei de Portugal, no ano de 1595.

O Código Penal do Império, promulgado em 1830, e o Código Penal de 1890 proibiam a utilização de armas ofensivas que eram vetadas conforme a definição das Câmaras Municipais.

No Brasil, a posse não autorizada de armas começou a ser penalizada com a implementação da Lei das Contravenções Penais (Decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941). É importante destacar que, antes disso, apenas o manuseio de armas vedadas era sujeito a sanções.

Naqueles dias, qualquer pessoa poderia obter uma arma, desde que não fosse uma das proibidas (hoje, isso se refere às armas com uso restrito) e que possuísse a devida autorização das autoridades policiais.

Com o tempo, essa autorização começou a ser concedida pela Secretaria de Segurança Pública do estado. Como resultado, o registro de armas de fogo tornou-se feito de maneira não padronizada em cada Estado da Federação.

A preocupação com a documentação das armas ganhou destaque, de fato, após o 9º Congresso das Nações Unidas sobre a prevenção do crime e a reabilitação de infratores, realizado entre 29 de abril e 8 de maio de 1995, no Cairo, Egito.

Com o intuito de promover um controle mais rigoroso das armas, especialmente no que se refere ao seu registro, foi aprovada a Lei 9.437, de 20 de fevereiro de 1997, que instituiu o Sistema Nacional de Armas (SINARM).

Esta nova norma definiu uma responsabilidade compartilhada entre a Polícia Federal e as Secretarias de Segurança Pública dos estados e do Distrito Federal, no que diz respeito ao cadastro e à regulamentação das armas. Além disso, o porte ilegal de arma de fogo passou a ser classificado como um crime. A lei recebeu sua regulamentação por meio do Decreto nº 2.222, de 8 de maio de 1997.

A legislação e seu decreto de 1997 não conseguiram alcançar os resultados esperados, que eram controlar, supervisionar e regular as questões relaciona-

das às armas de fogo no Brasil. Diversos fatores contribuíram para a ineficácia dessa norma.

Segundo FACCIOLLI (2005), "houve uma ausência de envolvimento efetivo de todos os setores responsáveis pela execução do projeto, dentro de suas respectivas áreas de atuação". De fato, a determinação sobre a distribuição de responsabilidades em relação ao registro e à catalogação de armas, como indicado no artigo 4º do Decreto nº 2.222/97, apresentou dificuldades na sua implementação.

Art. 4º A formalização do registro de armas de fogo deverá ser antecedida pela aprovação do SINARM e realizada pelas Polícias Civis dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com as disposições deste Decreto.

A urgência em implementar o registro de armas de fogo no Brasil, visando um controle mais eficiente e uma melhor fiscalização, somada à pressão de certos setores da mídia e de ONGs, resultou na promulgação da Lei nº 10.826, em 22 de dezembro de 2003.

Esta legislação teve a importante função de instituir a obrigatoriedade do registro de todas as armas no país. O fez de maneira consistente, distribuindo a responsabilidade entre o Departamento de Polícia Federal (DPF) e o Comando do Exército. Contudo, fica evidente o empenho em promover o desarmamento da população civil. Nesse contexto, FACCIOLLI (2005, p.327) menciona que "o governo federal, através do Ministério da Justiça, e o Congresso nunca tentaram esconder da sociedade que o enfoque da Lei tinha como

objetivo, a qualquer custo, o desarmamento".

A implementação da legislação ocorreu através do Decreto nº 5.123, que foi sancionado em 1º de julho de 2004.

O artigo 6º da Lei nº 10.826/03 mostra de maneira clara o caráter restritivo da norma. O início do caput declara que "a posse de arma é vetada em todo o território nacional, exceto [...]". Isso deixa evidente que a autorização para portar armas de fogo é uma exceção à regra geral. O texto menciona casos específicos previstos em legislação própria e as profissões que são contempladas.

As classificações mencionadas no artigo 6º da lei 10.826/03 referem-se, em sua maioria, a entidades que têm um papel na segurança pública ou na defesa nacional.

Com a exceção das companhias de segurança e das que realizam o transporte de valores, todas as categorias permitidas a manejar armas pertencem a representantes do governo.

O Decreto 5.123/04 introduziu a opção, embora em menor escala, de autorizar o porte de arma de fogo para o cidadão comum.

Art. 22. A autorização para o porte de arma de fogo classificada como de uso permitido, que depende do registro prévio da arma e do cadastro no SINARM, será emitida pela Polícia Federal em todo o Brasil, em caráter excepcional, desde que sejam cumpridas as condições estipuladas nos incisos I, II e III do § 1º do art. 10 da Lei nº 10.826, de 2003.

A menção a exceções para "casos previstos em legislação específica" apresenta uma imprecisão significativa. Essa formulação permite múltiplas interpretações e pode levar à ampliação indefinida do direito ao porte de armas. Contudo, segundo FACCIOLO (2005), a estipulação em legislação específica deve ocorrer por meio de uma Lei Federal.

É importante ressaltar que, além do porte, há também a questão da posse de arma de fogo. Nesse contexto, o dono da arma precisa guardá-la em sua residência, local de trabalho ou domicílio.

Embora a Lei 10.826/03 estabeleça, em seu artigo 7º, o trâmite para a obtenção do porte de armas de fogo de uso permitido, o Decreto 5.123/04 aborda de maneira mais detalhada, no artigo 12, as condições necessárias para a compra de armas do mesmo tipo.

Ao tratar da compra, o Decreto visa abordar de maneira mais completa a questão, uma vez que uma arma pode ser adquirida tanto para ser portada quanto apenas para ser mantida em posse.

O artigo 12 do Decreto 5.123/04 claramente revela o caráter limitado da legislação.

” Art. 12. Para obter uma arma de fogo de uso permitido, o solicitante deve: I - justificar a necessidade efetiva; II - ter pelo menos vinte e cinco anos de idade; III - apresentar o documento de identificação pessoal, original e cópia, ou cópia autenticada; IV - demonstrar, no pedido de compra e em cada renovação do Certificado de

Registro de Arma de Fogo, a idoneidade e a ausência de inquérito policial ou processo criminal, por meio de certidões de antecedentes criminais da Justiça Federal, Estadual, Militar e Eleitoral, que podem ser solicitadas eletronicamente; V - fornecer comprovação da ocupação legítima e do endereço fixo; VI - demonstrar, no pedido de compra e em cada renovação do Certificado de Registro, a competência técnica para manusear a arma; VII - apresentar atestado que confirme aptidão psicológica para o manuseio da arma, emitido por psicólogo cadastrado na Polícia Federal ou por ela autorizado. § 1º A declaração mencionada no inciso I do caput deve detalhar os fatos e razões que justificam o pedido, os quais serão avaliados pela Polícia Federal conforme diretrizes que serão fornecidas pelo Ministério da Justiça. § 2º A negativa do pedido deve ser justificada e comunicada ao solicitante por meio de documento específico. § 3º O comprovante de capacitação técnica, referenciado no inciso VI do caput, deve ser emitido por um instrutor de armamento e tiro credenciado pela Polícia Federal, e deve atestar, obrigatoriamente: I - conhecimento das definições e diretrizes de segurança relativas à arma de fogo; II - compreensão básica das partes e componentes da arma de fogo; e III - demonstração de habilidade no uso da arma, realizada pelo solicitante em um estande de tiro reconhecido pelo Comando do Exército. § 4º Após a entrega dos documentos mencionados nos incisos III a VII do caput, se houver uma

avaliação favorável do órgão competente conforme indicado no §1º, será emitida, pelo SINARM, em até trinta dias, a autorização para a aquisição da arma desejada em nome do solicitante. § 5º A autorização para aquisição de arma de fogo referida no §4 é pessoal e intransferível. § 6º O interessado em adquirir uma arma de fogo de uso permitido está dispensado de apresentar os requisitos estabelecidos nos incisos VI e VII do caput, caso prove já ter autorização para portar uma arma da mesma categoria, desde que o porte esteja válido e tenha se submetido a avaliações dentro de um prazo máximo de um ano a partir do pedido de compra (BRASIL, 2004).

Entre todas as diversas exigências listadas, um aspecto se destaca como o principal obstáculo para que o cidadão comum consiga obter uma arma: a declaração de real necessidade, prevista no inciso I.

Na prática, o que deveria ser uma declaração se transforma em uma justificativa para a autoridade do DPF responsável por avaliar o processo. Assim, essa autoridade faz uma análise das razões apresentadas e, caso não subscreva os argumentos, acaba por indeferir o pedido. Esse resultado tem sido o mais frequente entre as solicitações.

Além disso, o indivíduo é compelido a atualizar seu registro a cada três anos, conforme estipulado no § 2º do art. 16 do Decreto 5.123/04, sendo necessário demonstrar, a cada vez, sua idoneidade, competência técnica e condição psicológica, além de efetuar o pagamento da taxa prevista.

Por fim, a Lei 10.826/03 classifica como crime o porte e a posse não autorizada de armas de fogo, assim como a importação realizada sem a permissão adequada, entre outras infrações.

O conteúdo do Estatuto do Desarmamento e seu respectivo Decreto resultaram em uma significativa desmotivação para que o indivíduo comum adquirisse armas de fogo.

Essa constatação é evidenciada pela queda acentuada no número de estabelecimentos que comercializam armas no Brasil, desde que o Estatuto passou a vigorar. Quintela e Barbosa (2015, p.72), comentam sobre essa situação da seguinte maneira:

” Um dado importante é que mais de 90% das lojas que se dedicavam à comercialização de armas e munições encerraram suas atividades após a implementação do Estatuto do Desarmamento. Em 2002, havia 2,4 mil estabelecimentos, mas em 2008 esse número caiu para apenas 280; atualmente, estima-se que existam pouco mais de 200 funcionando (QUINTELA; BARBOSA, 2015).

A quase interrupção do comércio de armas de fogo no Brasil provoca uma análise sobre o resultado do referendo realizado em 25 de outubro de 2005. A pergunta dirigida à população foi: “Deve ser proibido o comércio de armas de fogo e munição no Brasil?” Naquela votação, 63,94% dos eleitores optaram pela resposta “não”.

Embora a maioria tenha decidido pela continuidade do

comércio, o Estatuto do Desarmamento e seu Decreto, com as restrições impostas à compra de armas, acabaram limitando essa atividade. De maneira geral, as leis brasileiras tornaram quase impossível o acesso da população civil a armamentos.

Mais de dez anos após a implementação do Estatuto do Desarmamento e diante da persistente violência que atinge o Brasil, a população clama por ações efetivas.

Desde 2012, o Congresso Nacional debate o Projeto de Lei nº 3722/2012, apresentado pelo Deputado Federal Rogério Peninha Mendonça, do PMDB de Santa Catarina, cujo objetivo é revogar o Estatuto do Desarmamento e tornar mais fácil o acesso das pessoas a armas de fogo.

Ao examinar a conexão entre o desarmamento civil e a violência, é bastante pertinente analisar as experiências de outras nações. O próximo capítulo se concentra em como essa questão foi enfrentada na Inglaterra e nas repercussões resultantes da política implementada.

Além de áreas do Governo e da mídia, diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) tiveram um papel relevante na articulação de grupos com ideais alinhados à política de desarmamento civil, buscando persuadir tanto a população quanto os parlamentares. Dentre essas ONGs, merecem atenção o Instituto “Sou da Paz” e a “Viva Rio”.

Com o objetivo de obter informações que apoiem a ideia de desarmamento civil, ambas as instituições foram aborda-

das. A “Viva Rio”, representada pelo Cel PMERJ R/1 Íbis Silva Pereira, do Setor de Segurança Humana, respondeu ao contato e uma reunião foi marcada.

Durante a entrevista realizada nas dependências da “Viva Rio” em 6 de junho de 2016, o Coronel Íbis enfatizou que a organização defende um controle rigoroso das armas.

Ele destacou a importância de identificar os proprietários de cada armamento, considerando isso essencial para assegurar uma fiscalização eficiente e como um recurso crucial para a solução de delitos.

O Cel Ibis reconheceu que o panorama da violência no Brasil é alarmante. Ele afirmou compreender que a problemática está enraizada na história e na cultura do país. Mencionou o que denominou de “Direito Penal oculto”, que se manifesta na aceitação da justiça feita por conta própria, evidentemente refletida nas punições aplicadas no passado aos escravos pelos próprios proprietários de terras ou senhores de engenho. Atualmente, essa questão é agravada pela dificuldade de acesso ao sistema judiciário.

Um outro aspecto mencionado pelo Cel Ibis em relação à violência é a cultura delinquentes, que resulta na idealização da criminalidade em diversas comunidades empobrecidas. Nesses locais, os criminosos frequentemente são enxergados como figuras altruístas e se tornam modelos de comportamento para a juventude.

A expansão do comércio de entorpecentes, a incapacidade da prisão de atuar como um fa-

tor intimidador para os infratores, devido a uma legislação cheia de lacunas e generosidade em permissões, são outras causas para a crescente violência no Brasil. Além disso, é importante mencionar a percepção de impunidade que permeia a mente de grande parte da sociedade.

Além da obra mencionada, o artigo de Grillo (2016,) acrescentou ao conteúdo do capítulo ao apresentar a ideia de que o Estatuto do Desarmamento conseguiu prevenir inúmeras fatalidades.

Segundo Grillo (2016), a efetividade do Estatuto do Desarmamento é evidenciada pelo aumento significativo dos homicídios com armas de fogo no Brasil, que subiram em média 8,1% anualmente entre 1980 e 2003, ano em que o Estatuto entrou em vigor.

Nos anos subsequentes, essa taxa média anual de crescimento caiu para 2,2%. Isso implica que, devido a essa legislação mais rigorosa sobre o controle de armas, 133.987 vidas que poderiam ter sido perdidas para a violência armada foram salvas.

Uma das características que se observa na maioria dos assaltos à mão armada é o elemento surpresa. Normalmente, o criminoso age rapidamente, aproveitando o momento em que as pessoas estão desatentas, para maximizar suas chances de sucesso.

Nessas circunstâncias, ter uma arma em mãos não ajuda a vítima, pois o controle da situação favorece o assaltante, que possui uma vantagem significativa sobre a pessoa atacada.

Assim, a probabilidade de a vítima ter sucesso em uma reação é bastante reduzida. Além disso, é preocupante que, mesmo estando armada, a vítima muitas vezes subestime suas reais capacidades e, em comparação a alguém sem armamento, tende a reagir com mais frequência.

Bandeira e Bourgois (2005, p. 30), mencionam um excerto de um estudo conduzido pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER), que investigou 3.394 crimes de roubo registrados nas delegacias da cidade do Rio de Janeiro, em março de 1998:

Ao enfrentar um assalto com uma arma de fogo, a probabilidade de mortalidade é 180 vezes superior em comparação a situações em que não há reação. Além disso, a chance de sofrer ferimentos é 57 vezes maior do que em casos em que a pessoa não reage.

Um conflito em um bar, uma troca de palavras no trânsito ou até mesmo um desentendimento entre um casal pode, em determinadas situações, resultar em consequências fatais. Isso é especialmente verdadeiro quando um dos participantes está com uma arma de fogo.

Segundo Bandeira e Bourgois (2005, p. 105), em uma pesquisa sobre homicídios de mulheres ocorridos nos Estados Unidos em 1997, foi identificado que a probabilidade de uma mulher ser assassinada pelo parceiro é cinco vezes maior se ele possui uma arma de fogo em sua posse.

Denis Mizne (citado em Bandeira e Bourgois, 2005, p. 235), que é o diretor do Instituto Sou

da Paz, declarou: “É evidente que a maior facilidade para adquirir e empregar armamentos nas grandes metrópoles têm convertido conflitos em homicídios, feridos em fatalidades, debates em tragédias, diariamente”.

Qual é o valor de uma vida humana? Sem dúvida, é algo que não pode ser medido. A existência de um ser humano é valiosa pelo incrível milagre que representa: mais de dez trilhões de células organizadas em um todo singular, autônomo e consciente.

Além disso, cada pessoa é um verdadeiro patrimônio; um patrimônio formado por um conjunto de pensamentos, conhecimentos e experiências que cada um acumula ao longo da vida. No entanto, o que torna a vida humana ainda mais valiosa é a dimensão afetiva: por trás de cada indivíduo, sempre há um pai, uma mãe, um filho ou alguém que o ama, e, assim, qualquer esforço para quantificar o valor de uma vida se torna irrelevante.

A diminuição da circulação de armas entre civis resulta, inevitavelmente, em uma queda no número de suicídios bem-sucedidos, menos desavenças e conflitos triviais que poderiam levar a homicídios, além de uma redução nas ações violentas por parte de criminosos que poderiam culminar em roubos seguidos de morte.

Assim sendo, se o desarmamento da população puder proteger uma vida, mesmo que apenas uma – e com certeza isso acontecerá –, terá sido uma ação que valeu a pena.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Esta pesquisa de cunho bibliográfico busca apresentar como a violência no Brasil se tornou uma das maiores inquietações tanto da sociedade quanto do governo. Os índices elevados de criminalidade impactam severamente a qualidade de vida dos cidadãos.

Além disso, isso tem desestimulado o turismo e a atração de investimentos estrangeiros. Para piorar a situação, os altos custos públicos com segurança e saúde são significativos. Assim, trata-se de um problema sério que exige a adoção imediata de políticas capazes de reduzi-lo, sendo essencial para o progresso do país.

O objetivo deste trabalho foi expor de maneira imparcial e equilibrada tanto os fundamentos que sustentam a política de desarmamento civil quanto aqueles que a contestam. Assim, essas informações servem como meios para fundamentar as conclusões relacionadas ao assunto.

Os motivos que sustentam a defesa do desarmamento civil são, claramente, sólidos. Um dos principais pontos a serem ressaltados nessa abordagem é o número de vidas que pode ser preservado por meio de limitações ao acesso a armamentos.

Os dados fornecidos por GRILLO (2016) evidenciam uma drástica redução nos homicídios causados por armas de fogo em 2003, em comparação com uma elevação anual de 8,1% até aquele momento. Entretanto, a abordagem linear usada para afirmar que mais de 100 mil vidas foram salvas por conta da promulgação do “Estatuto do Desarmamento” soa excessivamente simplificada.

No âmbito do “dever ser”, não se pode contestar a função do Estado como a única entidade com autoridade para usar a força, mesmo que isso implique em algumas restrições às liberdades pessoais. Em uma sociedade contemporânea, essa compreensão estabelece as condições necessárias para que a justiça, em suas diversas formas, avance.

A justiça, sob a responsabilidade do Estado, se distancia das emoções e das questões passagei-

ras, permitindo sua aplicação de maneira lógica e correta. Assim, o desarmamento civil, ao limitar o uso da força e a aplicação da justiça de forma individualizada, deve ser uma política a ser promovida. Contudo, é importante ressaltar que essa visão está fundamentada no contexto do “dever ser”.

Entretanto, a violência no Brasil, como uma ferida exposta, representa um desafio que exige medidas imediatas. Embora se percebam boas intenções na criação deste Estatuto, não é razoável acreditar que as forças de segurança do país, do nada, consigam superar suas limitações e realmente deter os criminosos, garantindo assim a segurança dos cidadãos.

O Estado brasileiro ainda se encontra longe do ideal em diversos pontos, sendo a segurança pública um dos mais significativos. Ele não consegue manter a sua autoproclamação como único detentor da força e, ao mesmo tempo, inviabiliza o direito do indivíduo de se defender, já que não oferece as condições básicas de segurança para o cidadão.

A população brasileira se sente amplamente insegura. A maior parte das instituições encarregadas de assegurar a segurança pública enfrenta a falta de recursos para lidar com o aumento da criminalidade. Os salários baixos em diversas categorias têm gerado situações propícias para a corrupção e para a aliança de agentes da lei com o crime. O chamado frequente para a atuação das Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), o que foge da função inicialmente prevista pelo constituinte, evidencia a fraqueza das instituições que têm a responsabilidade pela segurança pública no país.



REFERÊNCIAS



BANDEIRA, Antônio Rangel; BOURGOIS, Josephine. **Armas de Fogo: Proteção ou Risco?:** Guia Prático - 100 perguntas e respostas. Rio de Janeiro: Viva Rio, 2005.

BICHARA, Anderson de Andrade. **Histórico e legislação aplicável às armas de fogo.** 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5123, de 1 de julho de 2004.** Regulamenta A Lei no 10.826, de 22 de Dezembro de 2003, Que Dispõe Sobre Registro, Posse e Comercialização de Armas de Fogo e Munição, Sobre O Sistema Nacional de Armas - Sinarm e Define Crimes. Brasília, DF.

DANTAS, Tiago. **Mortes Violentas aumentam em 18 estados.** O Globo. Rio de Janeiro, p. 8-8. 08 out. 2015.

FACCIOLLI, Ângelo Fernando. **Lei das Armas de Fogo.** 2. ed. Curitiba: Juruá, 2007.

GRILLO, Marco. **O controle de Armas evitou 133 mil mortes.** O Globo. Rio de Janeiro, 19 jun. 2016.

LEITÃO, Leslie; PRADO, Thiago. **Balas perdidas matam quatro pessoas e ferem outras três no Rio de Janeiro.** 2016.

MADEIRO, Carlos. **O número de assassinatos com arma de fogo no Brasil é o maior desde 1980.** 2015.

MONTEIRO, André; TUROLLO JÚNIOR, Reynaldo. **O Brasil tem a 11ª maior taxa de homicídios do mundo, diz a OMS.** 2014.

QUINTELA, Flavio; BARBOSA, Bene. **Mentiram para mim sobre o desarmamento.** Campinas: Vide Editorial, 2015.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Juventude Viva: Homicídios e Juventude no Brasil.** 2014.



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS E PERCALÇOS

DAYANE SOUZA SANTOS MASCARENHAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, em 2010. Pós-graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Nove de Julho, em 2014. Professora de Educação Infantil e Educação Infantil e Fundamental I.



RESUMO:

Neste estudo, busca-se examinar a relevância da instrução diferenciada no cenário da integração acadêmica, ressaltando a urgência de práticas educacionais abrangentes e flexíveis para atender às distintas exigências dos estudantes com limitações. A abordagem empregada consiste em uma análise minuciosa de fontes bibliográficas sobre o assunto, aliada a relatos de situações concretas que exemplificam experiências bem-sucedidas de integração em estabelecimentos de ensino. Com o intuito de atingir os propósitos delineados, esta pesquisa fundamentou-se em uma avaliação crítica da literatura especializada, incorporando textos acadêmicos, publicações e documentos provenientes de entidades globais. Adicionalmente, foram examinados exemplos práticos de escolas que implementaram com êxito abordagens inclusivas, visando identificar fatores essenciais para uma efetiva inclusão de discentes com restrições. Os desfechos desta investigação ressaltam a primazia essencial da instrução diferenciada no âmbito da integração acadêmica. Práticas educacionais abrangentes não apenas favorecem os alunos com exigências singulares, como também fomentam um ambiente educativo mais heterogêneo e enriquecedor para todos os educandos. Todavia, é imprescindível transpor os obstáculos existentes e investir em capacitação docente, recursos apropriados e políticas inclusivas para assegurar que a instrução seja verdadeiramente acessível a todos. A integração não é meramente um direito, mas também uma possibilidade de impulsionar a igualdade e enaltecer a variedade em nossas instituições de ensino.

Palavras-chave: Integração; Pedagogia Especial; Variedade.

INTRODUÇÃO

Na década de 50 e até o início dos anos 60, a instrução era primariamente considerada como um instrumento para a mobilidade social. Para além de seu propósito de integração e ensino, a educação era vista como crucial na atribuição de "status" aos indivíduos.

Para o sujeito, a instrução representava uma oportunidade de avançar na escala de prestígio que caracterizava a hierarquia social em forma de pirâmide, enquanto para a própria sociedade, denota uma maior abertura do sistema de estratificação social.

A Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, tinha como intuito fomentar uma educação fundamental mais abrangente, concedendo oportunidades àqueles que previamente estavam privados do acesso à aprendizagem no nível primário. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), o Estado assumiu o compromisso de garantir gratuitamente a educação básica, abrangendo a educação inclusiva e proporcionando o ensino a todos, independentemente das limitações individuais de cada aluno.

Anteriormente, a concepção de uma escola inclusiva não era universalmente aceita por alguns educadores, pois representava um desafio que demandava mudanças na abordagem pedagógica e uma maior capacitação dos professores para lidar com diversas dificuldades, com foco na integração dos alunos.

Era evidente que a compreensão da inclusão na escola necessitava de uma revisão; a inclusão não se restringe apenas a matricular crianças na escola, mas, sobretudo, envolve a busca por métodos apropriados e eficazes para alcançar um desempenho social significativo, resultando em uma educação de excelência.

Atualmente, o sistema educativo precisa concentrar-se em práticas pedagógicas que metamorfoseiam o ensino em uma educação inclusiva, respeitando a diversidade.

O papel de uma escola contemporânea deve ser auxiliar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, visando à formação de cidadãos conscientes.

A inclusão de crianças com necessidades especiais emergiu como um tema central nas conversas educativas, já que nem todos os participantes no ensino infantil estão adequadamente preparados para implementar a inclusão de maneira eficaz.

A escolha deste tema é justificada pela relevância e preocupação com o avanço educacional das crianças nas escolas, considerando a diversidade e a promoção de uma sociedade inclusiva.

As instituições educacionais estão enfrentando desafios que requerem mudanças, uma vez que frequentemente os educadores não possuem a formação necessária para lidar com a inclusão de crianças com necessidades especiais.

Esta pesquisa busca responder às seguintes indagações: Estarão as escolas devidamente equipadas para implementar práticas educativas desafiadoras que fomentem a inclusão das crianças?

O que exatamente implica a inclusão?

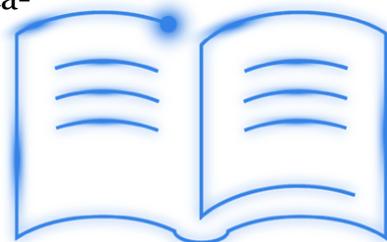
Deveria a inclusão começar já na educação infantil?

Com o propósito de abordar as questões citadas, este estudo estabelece o seguinte objetivo principal:

- Investigar a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil.

Adicionalmente, os objetivos específicos incluem:

- Refletir sobre a inclusão de crianças na educação infantil.
- Identificar os avanços e os obstáculos envolvidos na concretização prática da inclusão escolar.
- Analisar as políticas de inclusão e sua interação com a formação docente.



O PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Na contemporaneidade, é recorrente ouvir discussões a respeito da integração na sociedade. Entretanto, o que verdadeiramente implica incluir?

De acordo com o dicionário Aurélio (2010), incluir refere-se a introduzir algo em um local específico, configurando um processo de incorporação.

Portanto, o conceito de incorporação está associado à integração de indivíduos em um ambiente determinado, como, por exemplo, a escola, onde tradicionalmente se adquire a habilidade de leitura e escrita.

Apesar de estarmos no século XXI, surge a incerteza se nossas instituições educacionais já abandonaram as metodologias e práticas do passado.

Tudo indica que, apesar das alegações de mudança, as escolas ainda demonstram resistência em adotar novas abordagens que, ao serem mais abrangentes, poderiam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Compartilhando a visão de Mittler (2000, p. 25) sobre a inclusão de crianças:

” No âmbito educacional, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o propósito de garantir que todos os alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição (MITTLER, 2000, p. 25).

À luz desse conceito de Mittler (2000), as escolas precisam reavaliar suas práticas para estabelecer um ambiente propício à inclusão de todos os alunos, respeitando suas particularidades.

É crucial que as escolas desenvolvam métodos de ensino que contribuam para a construção de um novo tipo de conhecimento e práticas desprovidas de preconceitos, valorizando a diversidade.

As instituições devem revisar suas práticas excludentes e estar receptivas a ajustes para enfrentar o desafio da inclusão.

Strieder e Zimmermann (2000, p. 145) afirmam: "Incluir implica desejar e efetuar mudanças profundas nas concepções e práticas educacionais, criando expectativas diferentes com base no envolvimento da comunidade."

Essas transformações exigem estratégias que fomentem o desenvolvimento infantil, considerando que as escolas devem transcender suas limitações para aprimorar o desempenho dos alunos que demandam atenção especial, resultando em uma mudança de paradigmas que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

Strieder e Zimmermann (2000, p. 146) destacam que:

” A inclusão demanda uma alteração de mentalidade e valores nos estilos de vida, sendo mais profunda do que simples diretrizes técnicas, requerendo reflexões complexas de toda a comunidade educacional e humana, reconhecendo que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade presente na comunidade humana (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2000, p. 146).

Fica claro que não é suficiente seguir simplesmente orientações técnicas ou fórmulas prontas; é imprescindível uma mudança de mentalidade em relação ao próximo, valorizando a diversidade e as necessidades individuais.

Mantoan (2003) argumenta que um novo paradigma está emergindo: é a aceitação do outro em sua diversidade.

Neste século, caracterizado como a era da comunicação e da informação, as barreiras estão sendo transpostas em relação a um passado que reluta em se ajustar às transformações de uma nova era; no entanto, a escola não pode permanecer insensível às mudanças que permeiam a sociedade.

Para efetivar a educação inclusiva na prática, é crucial realizar uma reestruturação abrangente, pois a escola precisa se abrir para a criação de novas oportunidades de aprendizado (MANTOAN, 2003).

Conforme Aguiar (2004, p.15):

” As escolas devem acolher todas as crianças, permitindo que aprendam juntas, independentemente dos desafios ou diferenças que possam enfrentar, sejam de natureza física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras. Dessa maneira, os gestores escolares precisam ser capazes de identificar e atender às diversas necessidades de seus alunos, respeitando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e garantindo uma educação de alta qualidade para todos, por meio de um currículo apropriado, modificações na organização, estratégias de ensino, uso de recursos e colaboração com a comunidade escolar (AGUIAR, 2004, p.15).

O respeito e a valorização dos alunos com necessidades especiais exigem que as escolas e os profissionais envolvidos se dediquem ao estudo e à reflexão sobre a inclusão, buscando proporcionar melhores condições de acesso e permanência na educação formal.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Indubitavelmente, os pais de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) frequentemente experimentam, inicialmente, a alegria de ter um filho que, à primeira vista, parece estar se desenvolvendo como qualquer outro.

No entanto, em algum momento do crescimento, geralmente após o primeiro ano, começam a surgir determinados comportamentos que confundem os pais, sinais que geram preocupação e que se agravam com o passar do tempo.

A resistência ao contato afetivo, a falta de resposta a instruções verbais ou brincadeiras repetitivas são elementos que causam um impacto profundo. Frequentemente, diante desses sinais, os pais buscam respostas junto a especialistas, principalmente pediatras, sem sucesso.

A ausência de alterações físicas óbvias na maioria das crianças com autismo dificulta a identificação do problema.

O autismo frequentemente é contrária à primeira expectativa de emoções intensas que surgem da predisposição biológica para a reprodução (RIVIÈRE, 1997a). "A existência das pessoas com autismo é bastante complexa, pois a sua limitação não é visível à primeira vista e é de difícil compreensão" (STANTON, 2002, p.17).

Apresentar características físicas normais, juntamente com a possibilidade de ter níveis elevados de oleosidade em algumas áreas do desenvolvimento, gera grandes incertezas nos pais, levando-os a questionar se o seu filho pode ter algum problema, mesmo que não seja um transtorno grave e irreversível como o autismo.

Além disso, os profissionais muitas vezes respondem às preocupações dos pais, tranquilizando-os e assegurando que o filho não enfrenta nenhum problema, encorajando-os a agir como pais convencionais e a não analisar o desenvolvimento do filho de forma negativa.

Compreendemos a extensa incerteza que essas famílias atravessam. Esperança e desespero coexistem, gerando um impacto doloroso em quem observa uma criança com aparência típica.

A conscientização em relação ao autismo é particularmente desafiadora, pois envolve uma condição associada a uma certa ambiguidade, incluindo a grande variação no prognóstico, a ausência de marcadores biológicos e a dificuldade dos pais em detectar sintomas sutis como esses que caracterizam o autismo em suas fases iniciais, devido à ampla gama de manifestações.

O autismo não é uma desordem uniforme, nem claramente definida, e sua apresentação varia em um espectro de menos a mais afetado.

Evolui ao longo do tempo, sendo influenciado por fatores como o nível de capacidade intelectual associada ao acesso a apoio especializado.

Pode ser que, no autismo e em outros transtornos do espectro autista, os primeiros indícios tenham sido negligenciados, embora, em retrospectiva, tenham sido interpretados de maneira semelhante.

"Em minha visão, um dos aspectos mais dolorosos do autismo infantil é que, para os pais, o processo de perceber que algo está errado com o seu filho é bastante demorado" (WERNER, DAWSON, OSTERLING, DINNO, 2000).

Se por muito tempo eles são impedidos de perceber ou são deliberadamente cegos para isso, será extremamente desafiador superar essa falta de visão; será crucial ajudá-los a enxergar a realidade e, acima de tudo, a enfrentar essa situação.

O ambiente escolar frequentemente suscita questionamentos sobre a igualdade ou diferença entre os alunos matriculados nas salas de aula, especificamente sobre se todos devem aprender da mesma maneira e, conseqüentemente, utilizar uma única metodologia de ensino-aprendizagem padronizada para todos.

O primeiro passo crucial para efetivar a inclusão de forma eficaz é aprimorar a formação dos professores.

Os programas de treinamento para professores regulares e de educação especial normalmente coexistem nas faculdades de educação, porém raramente são ministrados de forma conjunta por professores de ambas as áreas.

Esses programas devem começar a quebrar essas barreiras e integrar a instrução, seguindo a tendência das escolas públicas.

As disciplinas devem abranger uma diversidade de estratégias de ensino planejadas para atender às necessidades e habilidades dos alunos com os quais esses futuros professores irão trabalhar.

Em resumo, o ambiente universitário deve espelhar as salas de aula que os professores irão liderar no futuro.

Crianças e jovens no espectro do autismo muitas vezes necessitam de rotinas para compreender o mundo ao seu redor. Isso implica que eles podem achar desafiadores os horários não estruturados, como o período de almoço e o intervalo.

Esses alunos frequentemente precisam de mais tempo para processar informações e podem enfrentar dificuldades em interações sociais e de comunicação.

Muitos desejam construir amizades, mas encontram dificuldades devido à falta das habilidades sociais convencionais. Infelizmente, eles são frequentemente alvo de intimidação, pois seus colegas podem não estar cientes ou aceitarem o autismo.

Se observarmos atentamente qualquer sala de aula, logo perceberemos que fisicamente existem notáveis diferenças entre os alunos presentes. Há características físicas distintas que nos diferenciam e nos tornam únicos como indivíduos.

Após essa primeira análise visual na sala de aula, surge a pergunta: todos os nossos alunos são iguais? Não, os alunos são diversos entre si, e é aí que a importância da 'diversidade' se destaca. A diversidade implica um conjunto de elementos distintos, referindo-se à existência de diferenças e singularidades.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

” Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobam transtornos que compartilham o comprometimento das funções de desenvolvimento. Este conceito mais recente foi possível devido aos avanços metodológicos nos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo (BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 8).

Com alunos diversos em salas de aula desde a educação infantil, cada um com características próprias, potenciais e necessidades de aprendizagem distintas, é crucial repensar os métodos de ensino-aprendizagem.

A escola precisa evoluir em paralelo com a sociedade, que avança rapidamente, para garantir que os métodos educacionais não fiquem estagnados em abordagens do passado.

” A inclusão e a participação são fundamentais para a dignidade humana e para o exercício dos direitos humanos, refletindo-se na educação por meio do desenvolvimento de estratégias que buscam criar oportunidades equitativas. A integração de crianças com necessidades especiais é mais eficaz em escolas inclusivas que atendem a toda a comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

A inclusão não se limita ao ambiente escolar, pois uma escola inclusiva não pode existir em uma sociedade excludente (RODRIGUES, 2003).

” É essencial que escolas, professores, políticos e pais questionem a uniformidade organizacional e os paradigmas educacionais frente à realidade atual, marcada por uma população estudantil diversificada, acesso à informação, demanda por conhecimento como bem social e requisitos da sociedade global (ALARCÃO, 2003, p. 88).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista está cada vez mais presente na educação infantil.

A colaboração entre família e escola é fundamental para proporcionar um acompanhamento adequado que contribua para o desenvolvimento integral do aluno com autismo.

Quanto mais cedo for iniciado um tratamento adequado para uma criança diagnosticada com autismo, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento, considerando as principais dificuldades associadas ao autismo, como estabelecer relações sociais, comunicação verbal e não verbal, desenvolvimento do jogo simbólico, imaginação e adaptação a mudanças de rotina (APPDA, 2000).

” O obstáculo erguido é alto e desafiador. Uma barreira de palavras e quietude, gestos e expressões, sons e fragrâncias, imagens e contatos, intenções e códigos. Ele leva a um mundo que as crianças com autismo não compreendem, mas no qual estão imersas, fugindo para o seu mundo interior sempre que possível. Cada uma vive em seu próprio universo. Buscamos adentrar nesse mundo, compreender suas singularidades, compreender suas origens, descobrir a melhor forma de lidar com eles ao longo do tempo, e, por fim, compreender como permitir que vivam e cresçam felizes. (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006, p. 103)

Os indivíduos com TEA não se sentem à vontade em interações em grupo, daí a importância de um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que possa auxiliar na integração social.

” A comunicação é vital para a interação social e cultural, moldando o desenvolvimento social e a identidade de um indivíduo. No entanto, para pessoas com autismo, a linguagem e, por conseguinte, a comunicação, são áreas desafiadoras. Poucos desenvolvem habilidades de conversação, embora muitos possuam competências verbais e a maioria consiga desenvolver apenas habilidades não verbais de comunicação. (ORRÚ, 2012, p.185).

Para um diagnóstico preciso do autismo, é essencial realizar uma avaliação minuciosa da criança, abrangendo aspectos físicos e psiconeurológicos.

Esse processo deve incluir entrevistas com a família, observação, exames psicométricos e, por vezes, testes complementares para investigar possíveis condições genéticas ou hereditárias.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A educação inclusiva tem enfrentado desafios e questionamentos no ambiente educacional, desafiando as escolas a repensarem suas práticas e posturas em relação à inclusão de alunos excluídos por diversas razões.

As instituições de ensino, fortemente enraizadas em modelos tradicionais, precisam adaptar-se e rever seus métodos de formação de professores para preparar os educadores de forma mais inclusiva.

É essencial que as escolas e os professores estejam prontos para acolher todos os alunos, oferecendo um ambiente estruturado, atividades diversificadas, materiais pedagógicos variados e, principalmente, um ambiente baseado no respeito e na valorização das diferenças.

Embora a presença da inclusão seja uma realidade na educação brasileira e as classes especiais que permanecem abertas não recebam mais apoio do Estado, persiste um intenso debate entre os profissionais de educação acerca do atendimento aos alunos com deficiência mental.

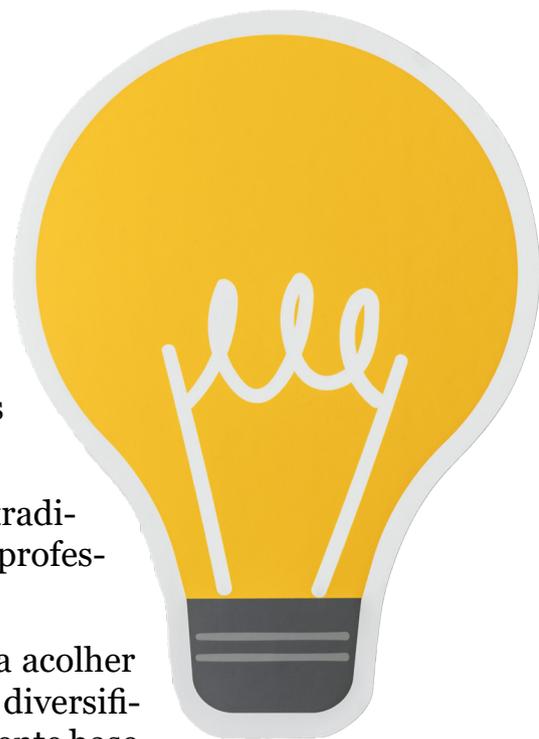
A inclusão é um direito incontestável, porém, as condições para que ocorra de maneira benéfica para todos os envolvidos devem ser asseguradas, especialmente no que se refere à formação dos professores do ensino regular que acolhem os alunos sem o conhecimento adequado sobre como a criança com deficiência intelectual aprende; sobre a sua abordagem singular ao conhecimento, que nem sempre coincide com o modelo proposto pela escola.

Ao longo da história, indivíduos com Deficiência Intelectual foram rotulados com diferentes termos e classificações, como idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e deficiente mental.

Tais conceitos, sujeitos a evoluções conforme os avanços científicos e educacionais, estiveram vinculados aos interesses econômicos, ideológicos, sociais, políticos e religiosos de cada período.

Contudo, um elemento sempre prevaleceu sobre os rótulos: a deficiência intelectual ou mental frequentemente foi associada à ideia de incapacidade e improdutividade, alimentando uma imagem negativa das pessoas pertencentes a esse grupo.

Diversos campos do conhecimento científico têm se dedicado à pesquisa com o propósito de estabelecer uma definição unificada para essa deficiência, além de buscar métodos de assistência que promovam a inclusão efetiva e de qualidade dos Deficientes Intelectuais no ambiente escolar regular.



REFERÊNCIAS



AGUIAR, M. A. S. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora.

APPDA (1993). **Autismo: Integrar.** Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 fev. 2025.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 1988.

ORRÚ, Sílvia Ester. "Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educando com autismo". In: ORRÚ, Silva (ORG). **Estudantes com necessidades especiais: Singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RIVIÈRE, A. **Definição, etiologia, educação, papel psicopedagógico da família no autismo. Curso de desenvolvimento normal e autismo.** Santa Cruz de Tenerife. 1997.

_____. **Tratamento do autismo como um transtorno do desenvolvimento: princípios gerais.** In A. Rivière e J. Martos (ed.) **O tratamento do autismo. Novas perspectivas (23-59).** Madrid: Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais. 1997.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli et al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.**



PEDAGOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CULTURA, IDENTIDADE E SABERES NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DE OBJETOS CULTURAIS

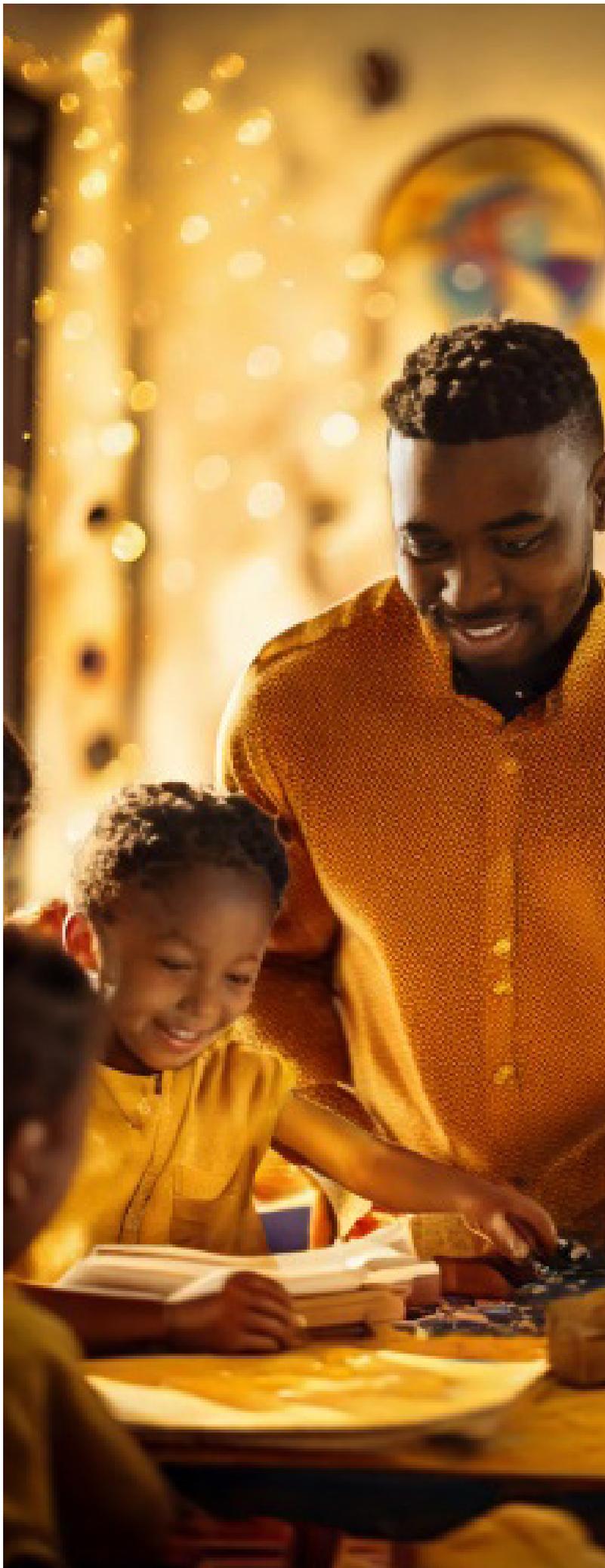
EDER SAMUEL SILVESTRE

Graduado em Letras pela Universidade de Franca (2021). Especialista em Literatura pela Faculdade Iguazu (2024). Especialista em Linguística Aplicada à Educação pela Faculdade Iguazu (2024). Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento pela Universidade de Vitória (2024). Especialista em Educação Inclusiva e Psicomotricidade (2025).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8533778766821724>

E-mail: edersamuels@yahoo.com





RESUMO:

Este estudo aborda a interdisciplinaridade como ferramenta pedagógica no Ensino Fundamental I, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e sua relação com a cultura, identidade e saberes. A interdisciplinaridade, conforme Morin (2000) e Fazenda (2011), possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais holística e significativa dos fenômenos. A proposta busca afastar a fragmentação do saber e promover uma aprendizagem mais conectada com as realidades socioculturais dos alunos. O ensino de Língua Portuguesa, associado a práticas interdisciplinares, favorece a construção de identidade cultural e a valorização da diversidade. A integração de saberes, por meio de objetos culturais como música, literatura e arte, contribui para uma aprendizagem mais rica e crítica, permitindo que os alunos se tornem protagonistas na construção do conhecimento. A teoria de Vygotsky (1998) sobre a interação social sublinha o papel fundamental das práticas discursivas na produção de sentidos e significados, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Stuart Hall (2006), por sua vez, destaca a importância do discurso cultural na formação das identidades, enfatizando que as representações culturais são um espaço central na construção de sentidos e pertencimento. Além disso, a análise aponta desafios como a resistência à mudança no modelo tradicional de ensino e a falta de formação docente adequada para práticas interdisciplinares. A pesquisa sugere que, para a interdisciplinaridade ser eficaz, é imprescindível repensar a formação inicial e continuada dos educadores, além de criar ambientes colaborativos que integrem diferentes áreas do saber, conforme proposto por Perrenoud (2000).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino Fundamental I; Língua Portuguesa; Identidade Cultural; Educação.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais presente nas discussões educacionais contemporâneas, a interdisciplinaridade tem se mostrado uma ferramenta crucial para a transformação do ensino, especialmente no Ensino Fundamental I. A integração de conhecimentos de diferentes áreas do saber possibilita ao aluno uma compreensão mais ampla e conectada com sua realidade social e cultural, afastando-se da fragmentação do conhecimento e promovendo uma aprendizagem mais significativa, conectada à realidade sócio cultural dos educandos, e contribuindo para a construção de suas identidades.

Assim, porque o ensino de Língua Portuguesa também não poderia incorporar dimensões culturais promovendo diversas formas de expressão? Podemos refletir, nessa perspectiva, que a interdisciplinaridade proporciona uma experiência rica e multifacetada em que a centralidade no desenvolvimento da identidade discursiva dos alunos pode ser enriquecida ao criar-se atividade que unem linguagens como a escrita, a arte e a matemática, entre outras, por exemplo.

Dessa maneira o estudo de Morin (2005) reforça que a interdisciplinaridade busca conectar os saberes em um movimento que ultrapassa os limites tradicionais das disciplinas, oferecendo ao aluno uma compreensão mais complexa e integrada dos fenômenos. Para o autor, a educação deve ser pautada pela complexidade, sendo necessária a integração dos saberes para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade (MORIN, 2005, p. 24).

Assim, a interdisciplinaridade se apresenta como um modelo pedagógico que pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento de uma educação mais completa e humana.

Ademais, como apontado por Trindade e Sopelsa (2014), o ensino da língua, associado a práticas interdisciplinares que envolvem arte, matemática e outros campos do conhecimento, amplia as possibilidades de construção de sentido pelos alunos, permitindo-lhes entender e se expressar melhor sobre sua realidade social e cultural (TRINDADE; SOPELSA, 2014, p. 158).

O objetivo central deste estudo, portanto, é investigar como a interdisciplinaridade, por meio de uma abordagem cultural e discursiva, pode enriquecer o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Buscamos, nesta pesquisa, promover a formação crítica, cultural e discursiva dos alunos, além de destacar como a valorização da diversidade cultural nas práticas pedagógicas interdisciplinares contribuem para a construção de uma educação mais significativa e inclusiva.

Por isso, a questão que orienta esta pesquisa é: "De que maneira a interdisciplinaridade, associada a uma abordagem cultural e discursiva, pode ser utilizada para enriquecer o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I, promovendo uma educação significativa e culturalmente diversa?".

Outrossim, ao revisar a literatura disponível revelou-se que, apesar da crescente ênfase na interdisciplinaridade, ainda existe uma escassez de abordagens que integrem efetivamente essas dimensões no processo de ensino-aprendizagem, de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural e as identidades dos alunos, e nos perguntamos: porque essa lacuna significativa na aplicação prática da valorização da cultura e identidade nas escolas?

Assim, justifica-se este estudo no respaldo da necessidade urgente de integrar a diversidade cultural e as identidades dos alunos dentro das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. Embora a interdisciplinaridade seja cada vez mais reconhecida como uma abordagem educacional eficaz, ainda Especialmente no ensino de Língua Portuguesa, ao integrarmos diferentes áreas do conhecimento, este estudo pretende destacar como as práticas interdisciplinares podem enriquecer o ensino e oferecer uma educação mais inclusiva e significativa.

Outrossim, como sugerido por vários estudiosos, tais abordagens não apenas favorecem o desenvolvimento crítico dos alunos, mas também proporcionam um espaço para que os estudantes se reconheçam e se identifiquem com os saberes e culturas abordados em sala de aula.

Este estudo oferece uma contribuição significativa para a área de pesquisa sobre o impacto da interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa, especialmente ao integrar diferentes formas de expressão cultural, como música e literatura, criando novas conexões de aprendizagem.

Portanto, ao considerar a interdisciplinaridade como uma modelo para enriquecer a aprendizagem dos discentes, nossa intenção é utilizar seus conceitos a fim de indicar aportes teóricos e práticos para seu uso como ferramenta lapidadora para um ensino eficaz, resultando na valorização das diversas identidades culturais para a construção de uma educação mais democrática e conectada com a realidade social e cultural dos educandos.



Interdisciplinaridade como Fundamento Educacional

De acordo com Ivani Fazenda (2011), interdisciplinaridade não é apenas a integração de conteúdos de diferentes áreas, mas uma postura epistemológica e ética que busca superar as barreiras artificiais entre os terrenos do saber. Essa abordagem se baseia no diálogo reflexivo entre disciplinas, criando conexões que tornam o ensino mais significativo e alinhado às realidades vividas pelos alunos.

Assim, Fazenda enfatiza que "a interdisciplinaridade deve estar presente em todas as etapas do processo educativo, desde a concepção do currículo até a execução de atividades pedagógicas" (FAZENDA, 2011, p. 10). Nesse sentido, ela promove uma compreensão holística do conhecimento, oferecendo um contraponto ao modelo tradicional fragmentado, que ainda predomina em grande parte das escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a interdisciplinaridade como um princípio pedagógico fundamental, integrando-a às competências gerais que devem orientar a educação básica. Entre essas competências, destacam-se a promoção do pensamento crítico, a criatividade e o respeito à diversidade cultural (BRASIL, 2017, p. 8). Esses objetivos estão alinhados à proposta interdisciplinar, que busca articular diferentes saberes para oferecer uma formação integral ao aluno.

A BNCC também reforça a importância de práticas que mobilizem conhecimentos de diversas áreas para resolver problemas complexos e contextuais, promovendo uma aprendizagem significativa tendo a interdisciplinaridade como uma ferramenta essencial para atingir as metas educacionais propostas pela BNCC.

Por isso, no contexto do Ensino Fundamental I, práticas interdisciplinares podem integrar Língua Portuguesa e outras disciplinas para promover o aprendizado significativo. Por exemplo, a análise de textos históricos ou literários que retratam períodos relevantes pode ser utilizada para desenvolver competências linguísticas e históricas simultaneamente.

A Produção de Sentidos no Ensino

A produção de sentidos no ensino vai além da simples transmissão de conteúdos, pois envolve a construção ativa de significados por parte do aluno, no qual se entrelaçam dimensões cognitivas, emocionais e culturais. Nesse processo, o discurso, interdisciplinar mediado pelo professor, desempenha um papel essencial, criando um espaço para que os alunos façam conexões entre o conteúdo acadêmico e as suas próprias vivências e contextos culturais. Ao utilizar práticas pedagógicas interdisciplinares que estimulam o diálogo e a reflexão, o professor possibilita que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento, respeitando suas

experiências e identidades culturais.

O desenvolvimento da identidade cultural no contexto escolar é uma parte vital desse processo, pois a escola se torna um espaço onde as identidades são reconhecidas, validadas e ampliadas, permitindo aos alunos uma maior compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Assim, a valorização das diferentes culturas presentes na sala de aula é uma estratégia fundamental para tornar o ensino mais inclusivo, relevante e adaptado às realidades dos alunos, como sugerido por Hall (2006) ao afirmar que "as identidades não são fixas; elas são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam" (HALL, 2006, p. 104).

A teoria de Vygotsky (1998) também ilumina a importância da interação social no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, apontando que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual os indivíduos constroem significados por meio da interação com os outros" (VYGOTSKY, 1998, p. 38). Nesse contexto, o discurso se torna uma ferramenta indispensável para a construção de sentidos, pois permite que os alunos articulem e reflitam sobre suas próprias experiências culturais, ajudando a integrar os saberes escolares às suas realidades.

Piaget (1973) e Wallon (1959) complementam essa perspectiva ao destacar a interação entre cognição e emoção no desenvolvimento da aprendizagem. Piaget, ao afirmar que "o desenvolvimento intelectual do aluno ocorre por meio de interações contínuas entre o sujeito e o meio" (PIAGET, 1973, p. 15), reforça a ideia de que o aprendizado é um processo ativo e dinâmico, alimentado pela experiência. Wallon, por sua vez, argumenta que "a emoção desempenha um papel central no desenvolvimento da inteligência, sendo um ponto de partida essencial para o aprendizado" (WALLON, 1959, p. 22).

Assim, isso implica que a aprendizagem não é apenas um processo intelectual, mas também emocional, onde as experiências afetivas dos alunos desempenham um papel fundamental na construção de sentidos. A integração dessas dimensões no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, pode promover um aprendizado mais profundo e humano, que não apenas desenvolve habilidades cognitivas, mas também reconhece e valoriza os aspectos emocionais e culturais dos alunos. Então podemos nos questionar: como não usar os conceitos de interdisciplinaridade no ensino, "costurando" às nossas metodologias a construção de sentidos, identidades e diversidade?

Além disso, práticas pedagógicas que incentivam a reflexão sobre a identidade cultural e a diversidade promovem uma aprendizagem mais completa e emocionalmente significativa. Por exemplo, ao analisar obras literárias que abordam

temas como identidade e pertencimento, os alunos podem conectar suas próprias experiências às narrativas estudadas, promovendo uma compreensão mais rica e pessoal do conteúdo. Como sugere Morin (2000), "a fragmentação do conhecimento impede que compreendamos os problemas em sua totalidade" (MORIN, 2000, p. 7).

Portanto, a identidade cultural dos alunos, como discutido também por Hall (2006), deve ser reconhecida e valorizada no ambiente escolar, pois é na escola que muitos alunos começam a explorar e afirmar suas identidades. O ensino que integra e respeita essas identidades torna-se mais relevante e significativo para os alunos. A valorização da diversidade cultural nas práticas pedagógicas ajuda a criar um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sentem representados e capazes de se expressar de forma autêntica.

Em síntese, a produção de sentidos no ensino é um processo dinâmico e multifacetado, no qual o discurso, a cognição, as emoções e a identidade cultural dos alunos são elementos essenciais. A valorização dessas dimensões torna o ensino mais inclusivo e significativo, pois reconhece as realidades e as experiências culturais dos alunos, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo crítica, reflexiva e transformadora e não é, portanto, um ato isolado, mas um processo coletivo, mediado por um educador que entende a importância da diversidade e da interação social na construção do conhecimento.

Integração Interdisciplinar no Ensino de Língua Portuguesa: Objetos Culturais, Alfabetização e Letramento

A integração de objetos culturais no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I, se destaca como uma estratégia que promove uma aprendizagem significativa e conectada às realidades vividas pelos alunos.

Entretanto, como fazer esta integração de maneira interdisciplinar? O docente precisa levar em conta primeiramente que esta integração envolve não apenas a junção de conteúdos de diferentes áreas, mas uma reflexão crítica que supera as barreiras entre as disciplinas, conforme defendido por Ivani Fazenda (2011). Assim, a interdisciplinaridade oferece uma abordagem mais integral do conhecimento, permitindo que os alunos construam novos significados, explorando diferentes formas de expressão cultural.

Ao trabalhar com diferentes objetos culturais, como músicas, filmes, peças teatrais e literatura, o educador deve criar conexões entre saberes diversos, como Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.

Um projeto interdisciplinar poderia incluir a leitura de obras literárias como *A História de uma Gata*, de Ruth Rocha (1983), por exemplo, que aborda temas como desigualdade social e relações humanas de forma simples e envolvente para crianças. A obra é uma adaptação da realidade social para o universo infantil, com uma história mais leve que ao

focar no contexto social e na formação de identidade, pode ser aplicada de maneira interessante em atividades que integrem História, Literatura e até Educação Sociocultural no Ensino Fundamental I. Este pode ser um exemplo prático de como essa abordagem funciona, permitindo aos alunos refletir sobre desigualdade, inclusão e as relações humanas de forma envolvente e conectada à sua realidade.

Ainda outro exemplo seria trabalhar com músicas populares ou poemas regionais que dialoguem com contextos históricos e culturais locais, permitindo que os alunos explorem diferentes formas de expressão enquanto aprendem sobre sua identidade cultural. Essas atividades mostram como a interdisciplinaridade pode ser aplicada para enriquecer o ensino e promover a formação crítica dos alunos de forma eficaz.

Ademais, ao utilizar músicas populares que abordam questões sociais, como a desigualdade ou a resistência cultural, o educador pode promover discussões sobre cidadania, direitos humanos e identidade cultural, temas diretamente ligados à formação ética e social dos alunos. Tais atividades permitem que os educandos façam não só uma leitura do conteúdo, mas também reflitam sobre como esses temas se relacionam com suas próprias vivências, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e afetivo.

Portanto, a integração de diferentes formas de expressão cultural no currículo escolar é uma forma de promover um ambiente educacional mais in-

clusivo e plural. Segundo Hall (2006), as identidades culturais são fluídas e em constante transformação, sendo moldadas pelas interações com os outros e pelas representações nos sistemas culturais ao nosso redor.

Assim, incorporando objetos culturais, como músicas, filmes e literatura, o educador proporciona aos alunos a oportunidade de se reconhecerem nas múltiplas representações culturais que existem na sociedade. Esse processo de reconhecimento fortalece a construção da identidade cultural, permitindo que os alunos vejam a diversidade como uma riqueza e não como uma ameaça, muito pelo contrário, a prática interdisciplinar facilita esse processo possibilitando uma visão mais ampla e integrada dos conteúdos.

Além disso, ao utilizar práticas interdisciplinares, o docente também pode incentivar os alunos a refletirem sobre como as representações culturais presentes em diferentes mídias, como a música e a literatura, contribuem para a formação da consciência crítica e social.

Assim, como apontado por Morin (2000), a fragmentação do conhecimento impede uma compreensão holística dos problemas, o que limita a capacidade dos alunos de enxergar as inter-relações entre os fenômenos. A interdisciplinaridade, ao promover a integração dos saberes, amplia a visão dos alunos e contribui para a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo.

No contexto do Ensino Fundamental I, ao integrar Língua Portuguesa, História e outras

disciplinas, os educadores podem criar um espaço de aprendizagem que possibilita aos alunos compreenderem não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também as complexas dinâmicas sociais, culturais e históricas que moldam o seu cotidiano.

Portanto, a integração de objetos culturais com uma abordagem interdisciplinar também pode estimular a criatividade dos alunos, permitindo que eles se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Ao trabalhar com diferentes linguagens e formas de expressão, como a música, o cinema e a literatura, o educador abre espaço para que os alunos experimentem novas formas de pensar e se expressar. Essa experimentação é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica, habilidades essenciais para a formação de cidadãos conscientes e preparados para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

Em nossas análises percebemos que já nos primeiros anos de escolaridade a interdisciplinaridade já é benéfica para o aprendizado. Sua integração no processo de alfabetização e letramento tem se mostrado uma estratégia eficaz para ampliar o aprendizado dos alunos, conectando diversas áreas do saber, e, por consequência, enriquecendo as práticas pedagógicas.

No contexto do Ensino Fundamental I, onde a alfabetização e o letramento são consolidados, a interdisciplinaridade se torna um mecanismo crucial para garantir que os alunos não apenas adquiram as habilida-

des básicas de leitura e escrita, mas também desenvolvam um pensamento crítico sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados.

Assim, para que a alfabetização seja efetiva, é fundamental que ela transcenda o domínio do código da língua escrita e se articule com práticas de leitura e escrita reais. A partir dessa perspectiva, a alfabetização deve envolver os alunos de maneira integral, conectando-os com as práticas sociais que fazem uso da escrita, como forma de mediação de seus próprios saberes e da interação com o ambiente ao seu redor.

Nesse sentido, Magda Soares (2003) argumenta que:

” A alfabetização e letramento são processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes, mas, ao mesmo tempo, interdependentes e indissociáveis. Essa constatação implica que se deve envolver os alunos em situações de produção e leitura de textos que sejam significativas, considerando-se a diversidade dos grupos sociais de que os aprendizes participam e os quais estão representados na sala de aula. Ou seja, é preciso alfabetizar letrando (SOARES, 2003, p. 91).

Essa concepção de Magda Soares destaca a importância de promover uma alfabetização que não se limite à simples decodificação de símbolos, mas que busque também incorporar os contextos e práticas de leitura e escrita que fazem sentido para os alunos, envolvendo-os ativamente na construção de conhecimentos e na interação com seu meio social contribuindo

para sua construção identitária, indo além do aprendizado técnico da escrita, tratando-se de uma apropriação crítica e reflexiva da linguagem e de suas diversas funções sociais.

Em suma, conforme apontado no estudo de Yared (2008), a interdisciplinaridade permite que os alunos percebam a interdependência entre as diferentes áreas do saber e sua aplicação nas situações cotidianas. Isso reforça a ideia de que a aprendizagem deve estar contextualizada, considerando as práticas sociais e as demandas reais de leitura e escrita que os alunos enfrentarão fora da escola. Ao integrar conteúdos de diversas áreas, o professor promove não apenas o aprendizado técnico, mas também a capacidade de atuar de forma crítica e reflexiva no mundo.

Desafios e Possibilidades

A implementação da interdisciplinaridade no ensino fundamental enfrenta obstáculos significativos que impactam diretamente o trabalho dos docentes. De acordo com o estudo realizado por Luciane Gomes de Souza (2020), um dos principais desafios encontrados pelos educadores é a falta de uma formação adequada.

Muitos docentes, como observado em sua pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, não possuem uma compreensão aprofundada do conceito de interdisciplinaridade, confundindo-o com práticas como a multidisciplinaridade (SOUZA, 2020).

Além disso, a resistência à mudança nas práticas pedagógicas tradicionais também surge

como uma barreira importante. Mas qual a causa substancial dessa resistência? Como apontado por autores como Japiassu (1976), que destaca que a verdadeira interdisciplinaridade não se resume à justaposição de disciplinas, mas exige uma colaboração real entre elas.

E o que podemos perceber na prática é que o ensino disciplinar, ainda é amplamente predominante nas escolas, favorecendo um ensino fragmentado, dificultando a integração entre as áreas do conhecimento. Isso reflete uma forma de organização curricular que não favorece a colaboração entre os professores,

Assim, embora seja amplamente discutida na literatura, a implementação prática da interdisciplinaridade enfrenta desafios significativos. Outro aspecto que não podemos desconsiderar é o que elucida Perrenoud (2000) ao criticar o fato de que "o professor continua sendo preparado para atuar em uma lógica disciplinar que o distancia da prática integrada e reflexiva" (PERRENOUD, 2000, p. 1).

Portanto, essa formação inadequada cria resistência à adoção de metodologias interdisciplinares, prejudicando a integração dos saberes no cotidiano escolar. Concordemente, Morin (2000), ao abordar esse paradigma de complexidade, complementa essa crítica ao afirmar que "a fragmentação do conhecimento impede que compreendamos os problemas em sua totalidade" (MORIN, 2000, p. 7). Ele propõe a interdisciplinaridade como uma solução, destacando a necessi-

dade urgente de uma educação que reconheça as interconexões entre os fenômenos e prepare os alunos para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo.

Assim, ainda que teoricamente promissora, a interdisciplinaridade demanda mudanças estruturais na formação docente e na organização pedagógica para ser efetiva.

Outrossim, um obstáculo relevante é a escassez de tempo e recursos. A carga horária limitada, como relatado por muitos docentes, aliada à pressão para cumprir o conteúdo programático, dificulta a adoção de metodologias interdisciplinares. Por isso, a complexidade de planejar e coordenar atividades que envolvam disciplinas múltiplas demanda tempo adicional, o que é um desafio em contextos onde os professores estão sobrecarregados com tarefas administrativas e pedagógicas (SOUZA, 2020).

Ademais, superar as barreiras à implementação da interdisciplinaridade exige investimentos consideráveis na formação docente. A formação inicial, ainda centrada na abordagem disciplinar, precisa ser complementada com programas de formação continuada que ofereçam aos professores as ferramentas necessárias para planejar e executar práticas pedagógicas interdisciplinares. Conforme mencionado por Moreira (2012), a aprendizagem significativa, exige que os professores entendam a importância de conectar os conteúdos às realidades e vivências dos alunos:

” Portanto, a aprendizagem significativa não é, como se poderia pensar, aquela que o indivíduo nunca esquece. A assimilação obliterante é uma continuidade natural da aprendizagem significativa, mas não se trata de um esquecimento total. É uma perda de discriminabilidade de diferenciação de significados, não uma perda de significados. Se o esquecimento é total, como se o indivíduo nunca tivesse aprendido determinado conteúdo, é provável que o aprendizado tenha sido mecânico, não significativo (MOREIRA, 2012, p. 04, tradução nossa).

Portanto, como temos visto, a colaboração entre as áreas do conhecimento é essencial para o sucesso da interdisciplinaridade, e projetos que incentivam essa integração demonstram resultados significativos.

Um exemplo relevante é o projeto De Conto em Conto, desenvolvido na Escola Municipal D. João VI, localizada no Rio de Janeiro. Coordenado por Priscila Gonçalves Cruz Teixeira, este projeto promoveu a integração de áreas como Literatura, História, Artes e Ciências, permitindo que os professores dessas disciplinas trabalhassem de forma colaborativa, compartilhando estratégias e abordagens pedagógicas (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2024); portanto, essa colaboração ativa entre os docentes não só estimulou a participação dos alunos, mas também contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico, evidenciando a eficácia do trabalho interdisciplinar no fortalecimento do aprendizado significativo.

Por fim, como pudemos analisar em nossa pesquisa o incentivo a práticas de co-planejamento e a criação de espaços para o compartilhamento de experiências pedagógicas são essenciais para que a interdisciplinaridade se torne uma realidade efetiva nas escolas. A formação continuada também deve ser um espaço para o desenvolvimento de uma mentalidade colaborativa entre os professores. Como destacou Paviani (1993), a mudança na prática pedagógica requer uma reflexão constante sobre o papel do educador, que deve se libertar das limitações impostas pela abordagem disciplinar e adotar uma postura mais integradora e reflexiva em relação ao conteúdo e ao aluno.

Tecnologias e Ensino Interdisciplinar

Como o uso de tecnologias digitais pode auxiliar no processo interdisciplinar?

Nas últimas décadas, como destacam diversos autores, as ferramentas digitais podem ser fundamentais para tornar o ensino mais significativo e dinâmico.

Assim, o uso de tecnologias digitais tem se mostrado uma estratégia valiosa para a implementação da interdisciplinaridade no ensino básico, especialmente ao integrar projetos culturais e discursivos. As tecnologias não apenas ampliam o alcance do conteúdo, mas também possibilitam novas formas de interação entre diferentes áreas do conhecimento, transformando a maneira como os alunos vivenciam e produzem conhecimento.

A introdução de tecnologias, como plataformas digitais e ferramentas colaborativas, têm demonstrado grande potencial para apoiar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Por exemplo, ao integrar diferentes recursos digitais no processo educativo, o professor pode criar um ambiente em que linguagens, como a visual, a sonora e a verbal, se entrelaçam de maneira fluida. A educação, então, supera a simples transmissão de saberes para a criação de espaços colaborativos de aprendizagem.

Nesse contexto, interdisciplinaridade não se limita à mera junção de saberes, mas à criação de uma rede de interações entre as disciplinas, como apontado por Morin (2000), defendendo essa necessidade de uma abordagem integrada para o entendimento desses fenômenos complexos (MORIN, 2000, p. 21).

Além disso, as práticas inovadoras, como o uso de jogos educativos, vídeos, podcasts, e outras mídias digitais, têm se revelado como poderosos aliados na promoção da interdisciplinaridade. A utilização de ferramentas digitais pode, por exemplo, conectar o ensino de Língua Portuguesa com a História e a Geografia, utilizando imagens e vídeos para ilustrar eventos históricos, enquanto a Linguística pode ser enriquecida com recursos multimídia que estimulam o desenvolvimento da leitura e escrita, como destacado por Teixeira e Ribeiro (2023). Este tipo de prática promove um aprendizado mais significativo e contextualizado, permitindo aos alunos perceberem as conexões entre os saberes de forma práti-

ca e interativa (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2023, p. 4).

Por sua vez, a interação entre tecnologias e metodologias ativas já nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem se mostrado essencial para a eficácia da interdisciplinaridade. Ferramentas como plataformas de gestão de aprendizagem (LMS), aplicativos de realidade aumentada (AR), ou jogos educacionais interativos permitem que os alunos explorem diversos conteúdos de forma simultânea, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Assim, Japiassu (1976) aponta que a interdisciplinaridade exige uma abordagem que ultrapasse os limites das disciplinas tradicionais e favoreça a integração entre as diversas áreas do conhecimento (JAPIASSU, 1976, p. 32). As tecnologias, quando bem aplicadas, podem propiciar essa convergência, permitindo aos alunos não apenas aprender os conceitos, mas também experimentar e vivenciar os saberes de forma mais envolvente e colaborativa.

Ademais, como enfatiza Morin (2000), a aprendizagem deve ser orientada para o desenvolvimento de uma visão holística do mundo, permitindo que os estudantes compreendam as conexões entre diferentes fenômenos e áreas do conhecimento (MORIN, 2000, p. 19). Tecnologias como redes sociais, ferramentas de videoconferência e wikis permitem que os alunos se conectem com colegas de diferentes disciplinas, promovendo o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração, es-

senciais para o mundo contemporâneo.

Portanto, a implementação eficaz de tecnologias educacionais no ensino básico não se limita à mera digitalização das aulas, mas envolve uma reconfiguração do próprio processo pedagógico, alinhado com a proposta de uma educação integrada e significativa. Essas tecnologias, aliadas à interdisciplinaridade, criam oportunidades para que os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado, integrando saberes, culturas e práticas de maneira criativa e transformadora.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise bibliográfica e teórica, com o objetivo de investigar a aplicação da interdisciplinaridade na educação de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. A metodologia qualitativa é apropriada para este estudo, pois permite uma exploração profunda dos conceitos teóricos e das práticas pedagógicas interdisciplinares, sem se limitar a dados numéricos. Esse enfoque possibilita a análise crítica das experiências educacionais e das abordagens interdisciplinares no contexto escolar.

Portanto, a principal metodologia utilizada é a análise bibliográfica de obras acadêmicas e textos teóricos sobre interdisciplinaridade e ensino de Língua Portuguesa. A revisão de literatura envolve autores que têm contribuído de forma significativa para o entendimento da interdisciplinaridade

e da formação pedagógica no contexto educacional. Entre os principais teóricos escolhidos, destacam-se Paulo Freire, Ivani Fazenda, Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Vygotsky e Hall, cujas ideias oferecem uma base sólida para a investigação.

Veremos como Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, propõe uma educação que privilegia a autonomia do aluno e a transformação social. Este princípio é particularmente relevante para a interdisciplinaridade, pois defende uma prática pedagógica que reconhece a capacidade de os alunos integrarem diversos saberes em suas próprias realidades.

Por sua vez, Ivani Fazenda (2011), fornece uma visão aprofundada sobre a interdisciplinaridade como um conceito que transcende a simples junção de conteúdos de diferentes áreas, ou seja, ela deve ser entendida como uma postura epistemológica e ética que visa superar as barreiras artificiais entre os campos do saber. Sua teoria reforça a importância de uma educação que leve em conta a complexidade e as interconexões entre os saberes.

Ademais, a teoria da complexidade de Edgar Morin (2000) também orienta este estudo, pois ele propõe que a educação deve integrar diferentes saberes para promover uma compreensão mais ampla e crítica dos fenômenos. Morin enfatiza que a educação deve preparar os alunos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo e que a fragmentação do conhecimento impede uma compreensão holística dos problemas,

ainda segundo ele, a interdisciplinaridade é a chave para essa abordagem integradora (MORIN, 2000, p. 21).

Por outro lado, Philippe Perrenoud (2000) entra em um terreno sensível ao contribuir com a discussão sobre a formação docente e as competências pedagógicas, abordando a importância da preparação dos professores, antes que os discentes, para uma prática que ultrapasse as disciplinas tradicionais. Ele defende que os educadores devem ser preparados para trabalhar de forma colaborativa e interligar saberes em vez de se manterem em abordagens fragmentadas e compartimentalizadas.

Além disso, a teoria de Vygotsky (1998), com seu foco na interação social como fundamento do aprendizado, também é um pilar deste estudo. Ele argumenta que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas é mediado socialmente, com os alunos construindo significados a partir das interações com seus colegas, professores e com o conteúdo. Essa interação social, que inclui os contextos culturais e emocionais dos alunos, é essencial para a construção de saberes significativos, algo que a interdisciplinaridade pode fortalecer ao criar ambientes de aprendizagem colaborativa.

Ainda outra contribuição valiosa é a de Stuart Hall, que em sua obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, discute como as identidades culturais não são fixas, mas formadas e transformadas continuamente em relação às representações e interações dentro dos sistemas culturais.

O autor destaca que as identidades culturais estão sempre em processo de construção, sendo moldadas pelas narrativas que circulam na sociedade e pelas relações de poder que influenciam a forma como os indivíduos se veem e se relacionam com o outro. A partir de sua teoria, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma ferramenta que amplia a capacidade de compreender as identidades culturais em constante transformação, além de oferecer uma abordagem mais ampla para o ensino e a reflexão sobre as representações culturais nas práticas pedagógicas.

O procedimento metodológico está alinhado com os objetivos da pesquisa, que visam investigar como a interdisciplinaridade, associada a uma abordagem cultural e discursiva, pode enriquecer o ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma educação mais inclusiva e reflexiva. A análise teórica será conduzida a partir de uma leitura crítica das obras de referência, selecionando os conceitos-chave para a aplicação prática no contexto da educação básica.

Por fim, o alinhamento com os objetivos da pesquisa é garantido pela abordagem qualitativa, que proporciona uma análise aprofundada das práticas pedagógicas interdisciplinares. As discussões buscarão compreender como essas práticas podem ser aplicadas no Ensino Fundamental I de maneira eficaz, integrando conhecimentos culturais e discursivos para enriquecer o ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma formação crítica, cultural e ética para os alunos.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível evidenciar a relevância da interdisciplinaridade como uma estratégia pedagógica inovadora, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e conectar os saberes às realidades sociais e culturais dos alunos, a interdisciplinaridade não apenas transforma o processo educativo, mas também contribui para a construção de uma educação mais significativa e inclusiva.

A educação deve, portanto, ir além do simples aprendizado de conteúdos e buscar, de forma ativa, o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno compreender a complexidade do mundo em que vive, como já abordado por Morin (2000), que destaca a importância de uma educação que ultrapasse as fronteiras tradicionais do conhecimento.

Em um cenário educacional que se afasta da fragmentação do saber, a prática interdisciplinar, ao utilizar objetos culturais como literatura, música e arte, emerge como uma poderosa ferramenta para fortalecer a identidade cultural dos alunos e estimular sua reflexão crítica.

Contudo, a implementação efetiva da interdisciplinaridade exige um processo de transformação profunda, não apenas no currículo, mas também nas atitudes dos educadores. A formação contínua dos professores é crucial para que esses profissionais possam compreender e aplicar essa abordagem de forma coerente e contextualizada.

Entretanto, como aponta Perrenoud (2000), a resistência à mudança nas escolas é um desafio real e significativo. Superar essas barreiras exige mais do que apenas mudanças estruturais na formação docente e no currículo. Requer um compromisso coletivo entre educadores, alunos e a comunidade escolar para que a interdisciplinaridade não seja apenas uma prática pontual, mas um modelo constante e efetivo de ensino. Só assim conseguiremos avançar em direção a uma educação mais crítica, que permita aos alunos não apenas apreender conhecimentos, mas também se posicionar de forma reflexiva e ativa frente aos desafios contemporâneos.

A proposta de intervenção, portanto, não se limita à adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares, mas se estende à necessidade urgente de transformar as práticas educativas em um espaço que respeite a diversidade cultural e que esteja alinhado com as demandas de uma sociedade plural. A integração de diferentes saberes não só enriquece o aprendizado acadêmico, mas também fortalece o pertencimento dos alunos a uma comunidade mais ampla, onde suas identidades culturais são reconhecidas e valorizadas.

Ao encerrar este estudo, lanço um desafio ao leitor: como podemos, efetivamente, transformar nossas práticas pedagógicas para que a interdisciplinaridade não seja apenas uma teoria discutida nas páginas dos livros, mas uma realidade vivida no cotidiano das escolas? A resposta a essa pergunta depende de nossa capacidade de revisar nossos métodos, questionar as estruturas educacionais estabelecidas e, mais importante ainda, envolver os alunos na construção do seu próprio conhecimento, de forma crítica e engajada com o mundo em que vivem.



REFERÊNCIAS



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOREIRA, Mário Sérgio. **¿Al final, qué es aprendizaje significativo?** Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Física, 23 abr. 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/alfinal.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAVIANI, Cleusa. **A prática pedagógica interdisciplinar: um desafio para os educadores**. 1993.

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

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Luciane Gomes de. **Interdisciplinaridade: desafios e dificuldades vividas pelo educador das séries iniciais do Ensino Fundamental I**. 2020. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. **Ensino interdisciplinar na educação básica: a trajetória de um projeto que aconteceu na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. 2024. Disponível em: arquivo PDF. Acesso em: 04 fev. 2025. Acesso em: 03 fev. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Moraes, 1959.

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.



MODERNIDADE E TRADIÇÃO: AS SEMELHANÇAS ENTRE A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA E O APOSTOLADO DA ORAÇÃO

EDMILSON SOUSA ROCHA

Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, Licenciado em História e Artes pela Instituto Brasil de Ensino, Bacharel em Comunicação Social pela Universidade de Mogi das Cruzes, Professor da Faculdade Campos Elíseos - FCE e na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, membro do grupo de pesquisa Rimago que estuda a cultura visual religiosa. Atualmente concentra sua pesquisa na cultura visual, material, literária e sonora da religiosidade brasileira.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente texto traz um olhar de aproximação entre dois movimentos importante e de grande influência da Igreja Católica: O Apostolado da Oração e a Renovação Carismática Católica, ambos separados pela linha do tempo, por quase dois séculos de fundação em relação ao outro e com características distintas, um mais voltado a devoção à Sagrada Coração de Jesus e o outro a experiência pessoal com o Espírito Santo, porém ambos influenciados pelos padres da Companhia de Jesus, os jesuítas por este motivo se observa algumas características entre esses dois movimentos em comum. Procuramos por meio de pesquisa documental, histórica e comparativa situá-los entre a tradição e a modernidade na Igreja Católica, olhando para suas histórias e suas práticas particulares quanto movimento eclesial antes e após o Concílio Vaticano II.

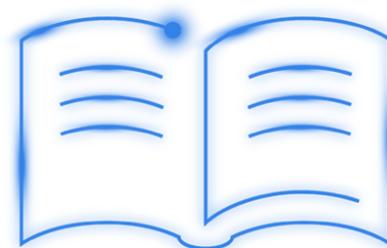
Palavras-chave: Apostolado da Oração; Renovação Carismática Católica; Tradição; Modernidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe fazer uma aproximação entre dois movimentos da Igreja Católica, o Apostolado da Oração (AO) e a Renovação Carismática Católica (RCC), o AO fundada pelos jesuítas no século 18 e a RCC nascida logo após o concílio Vaticano II e chegando ao Brasil pelos jesuítas norte-americanos no final da década de 60.

Ambos os movimentos fortes e influentes na Igreja. O (AO) marcado pela devoção ao Sagrado Coração de Jesus, e a RCC pela ênfase no Espírito Santo. Nosso trabalho começa olhando a história de cada movimento e sua prática religiosa, começaremos pelo Apostolado da Oração, logo seguida pela Renovação Carismática Católica e por fim analisaremos o que ambos movimentos têm em comum e onde se assemelham, a fim de entendermos onde eles se situam entre a tradição e a modernidade na Igreja.

Seria de grande pretensão que este trabalho fosse considerado um estudo profundo dos movimentos citados, não o é. Na realidade ele é um exercício de reflexão, que talvez promova uma discussão ou desperte interesses em estudos mais profundos.



O Apostolado da Oração

O Apostolado da Oração é um movimento fundado no interior de um seminário jesuíta na França em 1844 dentro de um contexto de reação católica frente a movimentos liberais e nacionalistas surgidos na Europa a partir da Revolução Francesa ocorrida em 1789 que questionavam a figura papal e eram anticlericais além de promoverem a secularização da sociedade.

Com um programa de vida que consistia em três atitudes básicas: o oferecimento do dia em favor da missão da Igreja, a oração pessoal pelas intenções do papa e a avaliação diária da vida. O movimento saiu dos muros do seminário e ganhou adeptos leigos em todo território francês e, posteriormente em 1849, ganhando a aprovação do Papa Pio IX se espalhou por todo o mundo.

Entre o programa de vida dos adeptos do movimento está a missão em divulgar a devoção ao Sagrado Coração de Jesus, uma prática já presente na Companhia de Jesus (Jesuítas), desde sua fundação e relacionada aos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola, tendo em vista que esses exercícios promovem um conhecimento interno da figura de Jesus, que culmina na “contemplação para alcançar o amor” e na meta de “em tudo amar e servir”, tendo como pano de fundo a imagem do Sagrado Coração de Jesus.

Essa relação entre os jesuítas e o Sagrado Coração vai se intensificar com o pronunciamento da 23^o Congregação Geral da

Companhia de Jesus em 1883 que em seu decreto de número 46 declara aceitar a incumbência de espalhar e estimular a devoção ao Sagrado Coração de Jesus, proposta na última visão de Margarida Maria Alacoque, visionária do Sagrado Coração de Jesus em 1688.

Declaramos que a Companhia de Jesus aceita e recebe com um espírito transbordante de alegria e gratidão o suave encargo que lhe foi confiado por Nosso Senhor Jesus Cristo para praticar, promover e propagar a devoção ao seu diviníssimo Coração.

Esta incumbência estendida a toda Companhia de Jesus vai ser mais especificamente atribuída ao Apostolado da Oração, por ser o meio mais excelente para crescer a devoção e cujo os estatutos incluem os jesuítas na sua direção geral e orientação espiritual do movimento. É de se notar que o Apostolado da Oração tem características conservadoras e ultramontanas dentro do contexto religioso e social do século 19 e da primeira metade do século 20, anteriores ao Concílio Vaticano II.

No Brasil o Apostolado da Oração chega em junho de 1867 pelo jesuíta Bento de Schembri fundando o primeiro centro de difusão do movimento em Recife (PE), porém tímido e restrito, somente em 1871 é que é fundado na cidade de Itu (SP) pelo também jesuíta Pe. Bartolomeu Taddei, um centro que foi responsável pela expansão do movimento em todo território nacional, chegando em 1913 ao ano de falecimento do Pe. Bartolomeu a 1290 centros do

Apostolado da Oração espalhados pelo Brasil.

A chegada do movimento ao Brasil colaborou com os ideais de parte do clero brasileiro em adequar a religiosidade católica até então de características barroca e de forte religiosidade popular as orientações da Igreja vindos de Roma e o enfrentamento aos ideais liberais e ao regalismo imperial, herdado do sistema do padroado colonial português.

O Apostolado da Oração Brasileiro é um dos braços do movimento ultramontano que vai exercer grande influência na religiosidade católica brasileira na promoção da romanização da igreja a ponto de o Cardeal ultramontano Dom Sebastião Leme arcebispo do Rio de Janeiro afirmar em 1924 que “o renascimento espiritual do Brasil é obra do Apostolado da Oração”, devido a promoção de diversos congressos católicos estaduais e nacionais promovendo a vida eucarística, a devoção e consagração ao Sagrado Coração de Jesus, de famílias, municípios e estados até culminar na consagração do Brasil ao Coração de Jesus realizado oficialmente durante o 36^o Congresso Eucarístico Internacional em 1956 realizado no Rio de Janeiro.

No entanto, o movimento no Brasil não só foi bem recebido pelos brasileiros, como também adquiriu elementos da cultura e da religiosidade popular em torno da devoção ao Sagrado Coração de Jesus já presente em solo brasileiro antes de sua chegada.

Adornados com fitas vermelhas simbolizando o sangue de

Jesus derramado na cruz com uma medalha na ponta com a imagem do Sagrado Coração os adeptos do movimento se diferenciam de outros fiéis e de outros movimentos nas missas e grandes celebrações, além de outros “*souvenirs*” como camisetas, chaveiros, estampas e um estandarte ou bandeira com as cores do movimento além da imagem do Sagrado Coração de Jesus e as práticas próprias do movimento, tais elementos somente são identificados no Brasil, diferentemente de outras partes do mundo.

Figura 1: Membros do movimento



Fonte: <https://schoenstatt.org.br/2019/10/25/apostolado-da-oracao-celebra-seus-175-anos-nosantuario/>

Figura 2: Estandarte



Figura 3: Bandeira



Fonte: <https://www.devocaoefeblog.com.br>
Fonte: <https://www.santateresinha.org.br>

Também é comum a saudação entre os seus membros a seguinte expressão: - Viva Cristo! Que é respondida: - Rei! Aludindo à soberania monárquica de Jesus Cristo podemos associar a uma herança do apoio da Igreja às monarquias frente à Revolução Francesa ou mesmo o apoio ao Império brasileiro frente à proclamação da República.

Em termos visuais esta imagética ajuda a propagar o movimento e a conquistar novos adeptos, que passam por um processo formativo culminando com o recebimento da fita recebendo o título de “Zelados”, os mais antigos recebem o nome de “Zeladores”, responsáveis pelos demais e a promoção da espiritualidade do movimento.

Em junho de 2017 a pedido do Papa Francisco o movimento teve uma reestruturação em seus estatutos e deixou de se chamar Apostolado da Oração passando a se chamar “Rede Mundial de Oração do Papa” mantendo seu itinerário espiritual e acrescentando os cuidados e compaixão pelo mundo e os seres humanos, característica do pontificado de Francisco, porém no Brasil por questões culturais o nome “Apostolado da Oração” foi preservado

com perspectivas de mudança futura a serem trabalhadas entre seus membros.

Passados 117 anos de sua fundação e sempre dirigidos e orientados pelos padres da Companhia de Jesus percebemos seu caráter conservador e a fidelidade do movimento as orientações advindas da Santa Sé e sua influência nas questões ligadas à Igreja, de modo especial como instrumento do ultramontanismo brasileiro até o Concílio Vaticano II (1965). Atualmente o movimento atualizou seus estatutos com novas perspectivas mas sem perder de vista a devoção e a divulgação do Sagrado Coração de Jesus. A partir do encerramento do Concílio Vaticano II que promoveu um *aggiornamento* na Igreja Católica.

A espiritualidade do movimento passa uma releitura, reafirmando o primado do amor de Deus pela humanidade representado pelo Sagrado Coração de Jesus, e que será um indicativo para que se pratique a misericórdia, a solidariedade e a reconciliação, consideradas como expressões do amor salvífico de Jesus. O Coração de Jesus dentro de uma reflexão teológica à luz do *aggiornamento* conciliar será entendido como centro de mediação entre o divino e humano e nesta perspectiva, teólogos como Karl Rahner, vão desenvolver uma teologia a partir do amor de Deus revelado na humanidade de Cristo.

Rahner ao falar sobre o culto ao Coração de Jesus, fala do culto do coração humano de Jesus, do coração que reúne o sentimento do amor divino e do amor humano, gerando uma relação participativa entre Deus e a sua criação, de modo que, o ser humano ao

depara-se com o coração de Jesus, participe da obra redentora de Cristo. Rahner ainda afirma que a devoção ao Coração de Jesus leva o ser humano a praticar três movimentos distintos de espiritualidade, porém interligados. O primeiro deles é o movimento de se afastar daquilo que é humano, dirigindo-se a Deus, na busca de um encontro pessoal e unitivo com a divindade, representando uma fase mística. Porém, ao encontrar-se com Deus e unir-se com ele, surge um segundo movimento, o do envio, onde o ser humano enviado por Deus, regressa ao mundo, não mais numa atitude de fuga, mas de serviço a criatura revelando o amor misericordioso e solidário de Deus.

No entanto há um terceiro movimento: o enxergar a presença divina na finitude humana, o grande no pequeno e vice-versa, onde o Coração de Jesus será o ponto de intermediação entre a realidade visível e a invisível, caso contrário a relação com Deus seria abstrata, distante e inalcançável, como ele mesmo afirma:

” Abandonar a criatura e afastar-se dela é a primeira fase para nós pecadores, sempre nova do encontro com Deus. Mas só a primeira. O serviço à criatura regressando ao mundo enviado por Deus poderia

ser a segunda fase. Mas existe ainda outra: encontrar em Deus a criatura mesma na sua natureza própria e independência, encontrá-la no meio da inexorabilidade zelosamente solicitadora do ser divino, todo em todas as coisas (RAHNER, 1969, p. 54).

Essa teologia do Coração de Jesus vai além das práticas de piedade, de devoção e de uma mística-contemplativa de caráter individual. A partir dela surge uma devoção mais encarnada, voltada a um olhar misericordioso à realidade humana. Esta tem origem no amor de Jesus que configura toda a sua vida e sua missão, a práxis divina de serviço e misericórdia tornam-se também práxis humana, participante da obra redentora de Cristo.

Neste sentido, a devoção ao Coração de Jesus passa de um rito de recitação de orações prescritas e práticas devocionais individuais, que visam reparar a indiferença humana ao amor de Jesus, para uma devoção que continua partindo do amor do Coração de Jesus, mas que volta o olhar para a humanidade e as suas necessidades. Dessa perspectiva, as narrativas visuais do Coração de Jesus até então focadas em atrair a simpatia de seus observadores e

garantir as práticas devocionais se concentra, também, em promover a empatia, de modo que incentive o observador a ir da contemplação à ação, na prática do amor por meio do cuidado, do serviço e da misericórdia em favor da humanidade.

A Renovação Carismática Católica

O Concílio Vaticano II (1962-1965) conhecido como “Primavera da Igreja” inseriu a Igreja Católica na modernidade afim de responder às questões do ser humano na atualidade. O Concílio foi um divisor de águas na história da Igreja Católica “um pequeno sopro de ar fresco” como bem disse o Papa João XXIII ao convocar o Concílio, as transformações da Igreja a partir dele mudaram consideravelmente o relacionamento da Igreja com a sociedade, a começar pelo de rito onde a missa deixou de ser celebrada em latim e de costas para o povo, para ser celebrada em língua vernácula e o sacerdote de frente para a assembleia, a inserção do diálogo inter-religioso e a promoção do ecumenismo, a maior autonomia dos bispos em suas dioceses, e principalmente o envolvimento dos leigos na missão da Igreja, até então reservada aos clérigos e os tornando protagonistas da missão na sociedade.

Figura 4: Concílio Vaticano II



Fonte: <http://www.centroloyola.puc-rio.br/loyola-online/a-escatologia-nos-documentos-do-concilio-vaticano-ii/>

É neste contexto que a partir do concílio surge na Igreja diversos novos movimentos fundados e dirigidos por leigos com diferentes carismas e modos de atuação na Igreja e na sociedade.

Desta perspectiva nasce movimentos totalmente voltados para a espiritualidade como o Caminho Neocatecumenal, outros voltados para família como é o caso do Encontro de Casais com Cristo (E.C.C) e outros ainda voltados para as questões sociais como a Comunidades Eclesiais de Base, mais conhecida como CEBs, ligados a Teologia da Libertação que é vista com ressalvas pela Igreja Romana e muito difundida nas décadas de 70 e 80 do século 20 em toda América Latina.

Dentro os movimentos voltados para a espiritualidade é que se situa a Renovação Carismática Católica, nascida a partir de um encontro de jovens universitários em busca de uma experiência com o Espírito Santo aos moldes do que já estava acontecendo desde o início do século com os protestantes, um avivamento pentecostal cuja ênfase está na práticas do dons carismáticos como a glossolalia, a profecia, a revelação entre outros.

Alguns pesquisadores do movimento como Cecília Mariz e Maria das Dores Machado destacam pontos de convergência entre a RCC e o pentecostalismo protestante, são eles: a experiência subjetiva da conversão; a auto atribuição de uma missão; a noção de identidade religiosa adquirida e não mais

herdada; a atribuição de poder laical, colocando em segundo plano a medição eclesial, a valorização da emocionalidade, a busca de certo ascetismo e a demonização do espiritismo e de religiões de matriz africana ou oriental, tendo como diferencial a devoção a Virgem Maria e a Oração do Terço o que os credenciam como católicos.

A RCC nasceu após o encontro de jovens universitários na Universidade de Duquesne em fevereiro de 1967, data considerada como marco inicial do movimento, a partir daí a Renovação Carismática Católica (RCC), se espalhou rapidamente pelos Estados Unidos e pelo mundo. No Brasil, apesar de um movimento leigo e dirigido por leigos, a RCC chegou com os missionários jesuítas norte-americanos Pe. Haroldo Rahm e Pe. Eduardo Dougherty entre os 1969 e 1970 em Campinas – SP, espalhando-se pelo Brasil pelo empenho missionário de ambos sacerdotes, Bruno Maffi relata em seu livro comemorativo dos 50 anos da RCC Brasil que nesta época Pe. Eduardo Dougherty havia ganhado passe livre da empresa aérea Varig para viajar por todo o Brasil divulgando o movimento, no entanto nem tudo foi flores, o movimento encontrou resistência de parte do clero brasileiro devido sua semelhança ao protestantismo e seu enfoque exclusivo na vida espiritual sem qualquer ação ou compromisso social, a contrário de movimentos como a CEBs sua irmã antagônica, que já atuava e mobilizou a maioria das dioceses brasileiras.

Em contrapartida, a RCC por meio da prática de cantos alegres, orações por cura e libertação e o uso de dons carismáticos, atrai de volta à Igreja os que haviam afastados ou abandonado a fé católica, incentivando a prática dos sacramentos, a frequência da missa, a fidelidade a doutrina da Igreja e as orientações da hierarquia, o que era visto com “muitos bons” olhos pela Igreja Romana, sobretudo durante os pontificados de João Paulo II e Bento XVI que defendem a ortodoxia da Igreja, um apoio não dado a CEBs que promoviam por meio da leitura da Bíblia um engajamento na mudanças das estruturas sociais, não só no Brasil mas em toda América Latina segundo a Teologia da Libertação.

Figura 5: Grupo de Oração



Fonte: <https://www.diocesesa.org.br/2019/05/renovacao-carismatica-catolica-foca-na-volta-as-raizes-do-grupo-de-oracao/>

” Para alguns analistas como Pierucci e Prandi Renovação Carismática Católica foi a maneira que a Igreja Católica encontrou para reter seus fiéis e enfrentar seus setores mais progressistas ligados à Teologia da Libertação, e fora dela enfrentar a expansão do pentecostalismo protestante (PIERUCCI e PRANDI, 1996).

Com o apoio e o incentivo da Igreja Romana, houve a partir

da década de 90 um crescimento considerável da RCC em relação a outros movimentos e uma significativa diminuição de movimentos com a CEBs, devido a posição da Igreja e “combate” a Teologia da Libertação como a manifestada pelo Papa João Paulo II em carta apostólica enviada aos bispos brasileiros em dezembro de 1980 que diz que, “a Igreja não deve se envolver em questões sociais em detrimento de sua missão especificamente religiosa”, exortando uma mudança de postura do clero brasileiro em relação aos movimentos voltados exclusivamente para a espiritualidade e entre eles a RCC, motivando-a a consolidar sua presença e seu modo de ser na cultura católica brasileira.

Figura 6: Cartaz 14º Intereclesial



Fonte: cebsdobrasil.com.br/14o-intereclesial-das-cebs

A RCC como aconteceu com o pentecostalismo protestante passou por três fases de inserção na América Latina e no Brasil, segundo a pesquisadora Brenda Carranza, são estas: a) fase fundacional, com a estruturação do movimento na década de 70, b) fase social e cultural, nos anos 80 e 90 consolidando seu modelo e estilo de evangelização, por meio da música, da

oração e da rotinização dos carismas, nesta fase o movimento se constitui como instituição normativa c) fase midiática a partir do ano 2000 se insere nos meios de comunicação havendo

uma “opção preferencial pela cultura mediática” (CARRANZA, 2009).

Mantendo o caráter leigo do movimento na estrutura de sua organização a RCC também mantém bispos, sacerdotes, religiosas (os) que se simpatizam com o movimento ou fazem parte dele por meios de comunidades de vida e de aliança surgidas a partir da espiritualidade carismática, o que trouxe para Igreja uma nova modalidade de vida religiosa denominada novas comunidades, destas podemos citar as Comunidades Canção Nova, Shalom, Aliança de Misericórdia, entre outras, atuando em diferentes áreas desde a promoção de encontros de espiritualidade, aos meios de comunicação, abrigando vocações leigas celibatárias, famílias, e jovens vocacionados ao sacerdócio espalhados pelo Brasil e se expandindo para outros países onde mantém casas de missão, como é o caso das Comunidades Canção Nova e a Shalom.

Apesar de a RCC ser um movimento como muitos outros surgidos pela abertura da Igreja ao leigos promovido pelo Concílio Vaticano II, ele mantém um caráter conservador por sua defesa a doutrina da Igreja e a temas sensíveis a ela como o aborto, a homossexualidade, a família entre outros. Observa-se atualmente em alguns grupos da RCC um alinhamento a

movimentos ultraconservadores anteriores ao Concílio, com práticas já abolidas pela Igreja ou que contestam o concílio, além de uma supervalorização do clero (clericalismo) e dos santos da Igreja principalmente aqueles envolvidos em ideais ascéticos.

Hoje a RCC no Brasil está organizada dentro de uma estrutura própria com uma presidência leiga no âmbito nacional, assessorada por um conselho nacional, coordenadores estaduais, e coordenadores diocesanos e coordenadores do grupo de oração de cada paróquia, que constitui a base do movimento. Nos últimos anos a RCC Brasil tem realizado um esforço interno afim de resgatar a identidade do movimento a partir de suas origens, pois se observa uma perda de sua identidade em muitos grupos espalhados pelo Brasil, talvez devido a institucionalização e burocratização do movimento ocorrida na década de 90. No entanto, o movimento não perdeu sua visibilidade e influência na Igreja devido sua força midiática e apoio de bispos e padres envolvidos no movimento.

A Tradição do Apostolado da Oração e a Modernidade da RCC

O Apostolado da Oração representa na Igreja um movimento que mantém a tradição e suas práticas devocionais como a veneração dos santos, a reza do terço, novenas e a participação das missas nas primeiras sextas-feiras do mês em honra ao Sagrado Coração de Jesus além de sua fidelidade ao papa, enquanto a RCC um movimen-

to nascido pós-concílio representa algo novo, fruto do “sopro do Espírito Santo sobre a Igreja” segundo seus organizadores.

Promotora de uma experiência pessoal com o Espírito Santo e de seus dons, incentivando seus adeptos a uma vida de santidade. Um movimento alegre, dinâmico e espontâneo, algo novo na Igreja Católica. Porém ao observamos mais de perto as práticas do movimento, percebemos seu caráter conservador, alinhados a promoção da vida espiritual e pelas práticas devocionais tradicionais como resposta ao que Alberto Antoniazzi em seu ensaio sobre o “Catolicismo no Brasil”, observou que no pós concílio houve uma tendência à redução de práticas devocionais como as procissões, rezas do terço, bênçãos das casas e uma considerável diminuição da confissão auricular, fruto de uma “secularização interna” da Igreja, sendo estas práticas retomadas com vigor pela RCC com uma roupagem de modernidade, em outras palavras “uma modernidade que se articula com a tradição para expressá-la modernamente” (SANCHIS, 1997), revalidada pela subjetividade e emocionalidade dinamizada pela escolha pessoal dos adeptos do movimento.

Em um comparativo entre os dois movimentos percebemos como eles se aproximam e se assemelham como movimentos espirituais e dão continuidade a tradição. Nos dois movimentos há a prática da confissão auricular orientada a prática mensal, adorações eucarísticas frequentes em Horas Santas (AO)

ou em retiros, missas por cura e libertação e momentos intensos de oração como os chamados “Cercos de Jericó” (RCC), a reza do terço ou rosário, a devoção ao Espírito Santo e ao Sagrado Coração de Jesus e o propósito da santidade de vida e fidelidade a doutrina da Igreja e a sua hierarquia.

Figura 7: Adoração Eucarística (AO)



Fonte: <https://fecatolica.com.br/noticia/apostolado-da-oracao-uma-rede-que-trabalha-e-ora>

Figura 8: Adoração Eucarística (RCC)



Fonte: <https://formacao.cancaonova.com/igreja/catequese/por-que-preciso-fazer-adoracao-ao-santissimo-sacramento/>

O interessante entre esses dois movimentos, além de ter suas origens brasileiras ligadas ao padres da Companhia de Jesus (jesuítas), está em como eles representam em períodos diferentes da história uma continuidade da tradição baseada na piedade e nas práticas devocionais enraizadas numa religiosidade popular e com um forte apelo a uma vida espiritual interior de “encontro pessoal

com Jesus”, cujo símbolos e sinais utilizados por ambos movimentos servem como mediação com o sagrado.

Entre esses símbolos destaca-se a figura do coração, que no Apostolado da Oração está ligado a prática e a divulgação da devoção ao Sagrado Coração de Jesus e a reparação dos pecados cometidos pelos homens como orientado pela mística visionária Margarida Maria Alacoque do século 17 e também servindo como meio de identificação e de pertença ao movimento entre seus membros.

Já na RCC a figura do coração aparece também dentro da devoção ao Sagrado Coração de Jesus, mas também desvinculada a ele, muito presente em seus cânticos, na pregação, nos gestos, cultura visual, e na sua literatura. A imagem do coração na RCC simboliza o lugar do encontro e de relação com Deus, morada do Espírito Santo e meio de valorização da subjetividade e da emocionalidade, podendo a imagem do coração ser ressignificada de acordo com as diversas atividades do movimento (jovens, casais, universitários, entre outros). A imagem do coração em ambos os movimentos externam uma experiência pessoal com uma “realidade” divina e mística, além de um sentimento de pertença à instituição a qual estão inseridos, o movimento e a Igreja Católica.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Neste artigo fizemos uma comparação entre dois grandes importantes movimentos da Igreja Católica, O Apostolado da Oração e a Renovação Carismática Católica, o primeiro fundado no final da primeira metade do século 19 e o segundo na segunda metade do século 20 após um novo “*aggiornamento*” promovido pelo Concílio Vaticano II. Nos propusemos a olhar a história e as práticas de cada movimento, de modo que se verificassem os que eles têm em comum, além da influência jesuítica presente em ambos desde sua fundação em território brasileiro.

O Apostolado da Oração como movimento voltado exclusivamente para a espiritualidade, conservador e de grande influência no período romanização da fé católica no Brasil, ainda hoje após a atualização de seus estatutos, exigência do concílio, mantém-se forte e expressivo promovendo a divulgação e devoção ao Sagrado Coração de Jesus e sua fidelidade ao papa e a Igreja passando a se chamar mundialmente em 2017, Rede Mundial de Oração do Papa (RMOP).

A Renovação Carismática Católica é um movimento leigo de características pentecostais, nascida logo após o término do Concílio, sendo uma novidade para Igreja tendo um rápido crescimento após poucos anos de sua fundação, voltado também para a espiritualidade de modo especial em relação ao Espírito Santo, o movimento apesar de sua inovação nas práticas católicas têm uma atuação conservadora comum as práticas do Apostolado da Oração, empenhados nas práticas sacramentais e na observação da doutrina da Igreja promovendo um reencantamento e aproximação dos membros afastados ou convertidos a outras denominações, nota-se que apesar da sua jovialidade quanto movimento eclesial (a RCC) apresenta uma tradição religiosa sobretudo no que se refere a prática devocional, revestida de modernidade frente a uma tendência de redução destas práticas motivadas pela secularização da Igreja pós-conciliar. Nota-se também nesse movimento a presença simbólica do coração, às vezes expressados na devoção ao Sagrado Coração de Jesus ou como meio simbólico de mediação com o Sagrado.

Por fim podemos dizer que o AO e a RCC possuem elementos em comuns entre si que os identificam como movimentos conservadores sendo um representando a tradição (AO) e o outro a tradição revestida de modernidade sendo apresentada com uma nova roupagem. Ambos movimentos voltados à vida espiritual sem o compromisso com as questões sociais e de mudanças de estruturas da sociedade como é característico dos movimentos ligados a Teologia da Libertação como a CEBs. No entanto ambos movimentos, AO e RCC exercem grande influência na Igreja Católica no Brasil com um número expressivo de adeptos.



REFERÊNCIAS



CAMURÇA, Marcelo Ayres. **Memórias e Narrativas da Renovação Carismática Católica**. ANPUH. Maringá, v.5, n 15, jan., 2013.

CARRANZA, Brenda M. **Renovação Carismática Católica: origens, mudanças e tendências**. Aparecida. Ed. Santuário. 2002.

MACHADO, Maria das D.C. **Carismáticos e Pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar**. Campinas e São Paulo: autores associados e ANPOCS. 1996.

MAFFI, Bruno. **Pois a promessa é para vós**. Canas, SP. RCCBRASIL, 2019.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Tradição e Modernidade Conservadoras no Catolicismo: o Apostolado da Oração e a Renovação Carismática Católica**. Sociedad y Religión, Belém, UFP, n. 22/23, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Um sopro do Espírito**. São Paulo. 2º ed. Edusp; Fapesp, 1998. 181p.

ROCHA, Edmilson Sousa. **A Iconografia do Coração**. São Paulo. 1º ed. Recriar. 2023. 147p.

SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. **“Dai a César o que é de César e ao Papa o que é do Papa: a reforma ultramontana no Segundo Reinado”**. Anais do I Seminário Internacional Brasil no Século XIX. Niterói/RJ: Sociedade Brasileira de Estudo dos Oitocentos, 2015.

SCHNEIDER, Roque. **Apostolado da Oração: 150 anos**. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. **Apostolado da Oração: um serviço à Igreja**. São Paulo: Loyola, 1989.

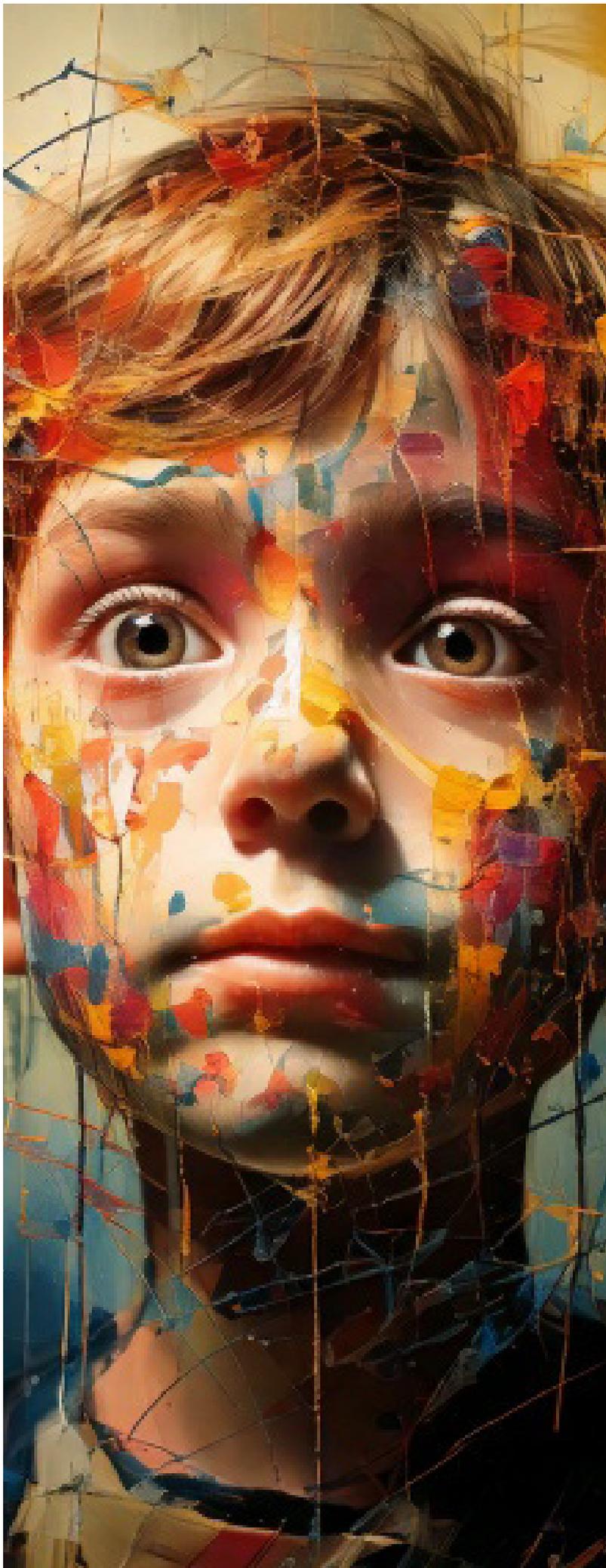
SIMÕES, Vinicius Rodrigues. **Eu te constituí sentinela na casa de Israel**. Canas, SP. RCCBRASIL, 2020.



O ENSINO DE ARTES VISUAIS DESEMPENHA UM PAPEL CRUCIAL NA FORMAÇÃO DO TDAH

EDNA SERPA FERREIRA CORREIA

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná-UNOPAR. (2010); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. (2011) Delegada Educacional representante da Educação Básica no Município de Ilhéus- BA (desde de 2018). Pós Graduada em Políticas Públicas para a Educação pela Faculdade Einstein – FACE (2018). Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ensino Regional Alternativo-FERA. (2016) Diplomada como Mestra em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela ISCE-Instituto Superior de Ciências Educativas (2018). 2^a Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos. (2024). Professora de Artes da Educação Básica Anos Iniciais na Escola Municipal Giselia Soares, Delegada Educacional representante da Educação Básica no Município de Ilhéus-BA. Membro Fundadora e Pesquisadora do Coletivo Paulo Freire - Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.



RESUMO:

O objetivo principal deste artigo, de base na pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, é analisar o ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH, destacando expressão emocional, cognição e socialização. Como aportes teóricos para embasar este trabalho, são citados Souza (2018) e Oliveira (2017). O resultado desta pesquisa pode nos levar a refletir e concluir, como a arte pode colaborar com melhorias significativas no contexto escolar, social e cultural.

Palavras-chave: Artes Visuais; TDAH; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes Visuais desempenha um papel crucial na formação do Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH). Este transtorno, caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, pode afetar significativamente o desempenho acadêmico e social das crianças e adolescentes.

No contexto educacional, a inclusão de disciplinas artísticas, como as Artes Visuais, oferece uma abordagem alternativa e complementar para lidar com os desafios associados ao TDAH.

Diversos estudos têm destacado a importância das atividades artísticas na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, proporcionando um ambiente propício para a expressão e o controle emocional.

De acordo com Souza (2018), a arte funciona como uma ferramenta terapêutica, permitindo que os alunos expressem suas emoções e pensamentos de maneira não verbal. Isso é particularmente benéfico para crianças com TDAH, que muitas vezes enfrentam dificuldades em articular suas emoções e necessidades através da linguagem tradicional.

Através das Artes Visuais, essas crianças encontram um meio de comunicação alternativo, o que pode levar a uma melhor compreensão e manejo de seus comportamentos.

Além disso, o ensino de Artes Visuais pode contribuir para a melhora da atenção e da concentração. Segundo Oliveira (2017), atividades que envolvem desenho, pintura e escultura exigem um foco prolongado e uma atenção aos detalhes, o que pode ajudar a desenvolver habilidades de concentração em alunos com TDAH. Estas atividades também oferecem oportunidades para a prática da autodisciplina e do autocontrole, habilidades que são frequentemente desafiadoras para indivíduos com esse transtorno.

Outro aspecto relevante é o impacto das Artes Visuais no desenvolvimento social e emocional. A arte é uma forma de expressão que transcende as barreiras verbais, permitindo que os alunos se conectem uns com os outros de maneiras significativas.

Santos (2019) aponta que a participação em atividades artísticas colaborativas pode melhorar as habilidades sociais e a empatia, ajudando a reduzir os sentimentos de isolamento frequentemente experimentados por crianças com TDAH.

No entanto, a eficácia das Artes Visuais como uma ferramenta de intervenção para o TDAH depende de diversos fatores, incluindo a metodologia de ensino adotada e a individualização do processo educativo.

É fundamental que os educadores sejam capacitados para entender as necessidades específicas dos alunos com TDAH e adaptem suas abordagens de ensino para maximizar os benefícios das atividades artísticas.

Dado o papel multifacetado das Artes Visuais no apoio ao desenvolvimento de crianças com TDAH, a pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: Como o ensino de Artes Visuais pode ser estruturado para otimizar os benefícios terapêuticos e educacionais para alunos com Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção?

Assim, o objetivo deste artigo é explorar as melhores práticas e metodologias para o ensino de Artes Visuais, visando potencializar os benefícios cognitivos, emocionais e sociais para alunos com TDAH.

Além disso, busca-se identificar as estratégias pedagógicas mais eficazes e oferecer recomendações para educadores e terapeutas que trabalham com essa população.



METODOLOGIAS DE ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM TDAH

O Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH) é um dos transtornos neuropsiquiátricos mais comuns na infância, afetando significativamente o desempenho escolar e a interação social dos alunos. No contexto educacional, a adoção de metodologias de ensino de Artes Visuais pode desempenhar um papel fundamental na melhoria da atenção, concentração e expressão emocional de crianças com TDAH.

Conforme afirma Silva (2021), as atividades artísticas oferecem um ambiente menos estruturado e mais criativo, o que pode ser particularmente benéfico para esses alunos, permitindo-lhes explorar e expressar suas emoções de maneira mais livre.

A personalização das atividades é uma das principais estratégias recomendadas para o ensino de Artes Visuais a alunos com TDAH. Segundo Pereira (2019), adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos é crucial para manter seu interesse e engajamento. Isso pode incluir a escolha de materiais que despertem curiosidade ou a alteração do ritmo das atividades para evitar a sobrecarga sensorial. Além disso, é importante que os professores estejam atentos aos sinais de desconforto ou frustração, ajustando as tarefas conforme necessário.

O uso de tecnologias assistivas é outra abordagem eficaz no ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH. De acordo com Fernandes (2020), ferramentas digitais como tablets e aplicativos de desenho podem facilitar a concentração e a organização das ideias, oferecendo feedback instantâneo e permitindo uma maior interação com o conteúdo. Essas tecnologias também podem ser utilizadas para criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, contribuindo para a motivação dos alunos.

A estruturação do ambiente de ensino é igualmente importante. Souza (2018) destaca que a criação de um espaço de trabalho organizado e livre de distrações pode ajudar a melhorar a concentração dos alunos com TDAH. Isso inclui a disposição adequada dos materiais, a utilização de cores neutras nas paredes e a redução de ruídos. Um ambiente calmo e organizado pode proporcionar uma sensação de segurança e estabilidade, essencial para o desenvolvimento de atividades artísticas.

A inclusão de atividades sensoriais e motoras é recomendada por diversos estudiosos. Oliveira (2017) argumenta que integrar atividades que envolvem o movimento corporal, como modelagem com argila ou pintura com os dedos, pode ajudar a canalizar a energia excessiva dos alunos com TDAH, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. Essas atividades também oferecem oportunidades para que os alunos explorem diferentes tex-

turas e materiais, enriquecendo sua experiência sensorial.

A metodologia do ensino baseado em projetos (PBL - Project-Based Learning) tem se mostrado eficaz no contexto das Artes Visuais para alunos com TDAH. Segundo Lima (2022), essa abordagem permite que os alunos trabalhem em projetos de longo prazo, o que pode aumentar seu envolvimento e proporcionar um sentido de realização. Além disso, o PBL incentiva a colaboração e a comunicação entre os alunos, desenvolvendo habilidades sociais e de trabalho em equipe.

A utilização de técnicas de mindfulness integradas ao ensino de Artes Visuais também pode beneficiar alunos com TDAH. Costa (2016) sugere que a prática de atividades de atenção plena, como a respiração consciente e a meditação guiada antes das aulas de arte, pode ajudar a acalmar a mente e preparar os alunos para a concentração nas tarefas artísticas. Essas práticas têm sido associadas à redução da impulsividade e à melhoria da regulação emocional.

A colaboração entre professores de Artes Visuais e outros profissionais de apoio, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, é fundamental para o sucesso das metodologias de ensino para alunos com TDAH. De acordo com Ribeiro (2015), essa colaboração permite a criação de estratégias de intervenção mais integradas e holísticas, que consideram as diversas necessidades dos alunos. Reuniões regulares e a troca de

informações entre os profissionais podem contribuir para a adaptação contínua das metodologias de ensino.

A implementação de feedback positivo e reforço contínuo é crucial no ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH. Almeida (2021) enfatiza que elogiar os esforços e os progressos dos alunos, em vez de focar apenas nos resultados finais, pode aumentar a autoestima e a motivação. O feedback positivo também ajuda a criar um ambiente de aprendizado mais encorajador e menos punitivo, onde os alunos se sentem valorizados e apoiados.

A flexibilidade e a criatividade dos professores são componentes essenciais na aplicação das metodologias de ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH. Como destaca Mendes (2023), os educadores devem estar abertos a experimentar novas abordagens e a adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as respostas e necessidades dos alunos. Essa flexibilidade permite a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e responsivo, onde cada aluno pode explorar seu potencial artístico de maneira plena e significativa.

IMPACTOS COGNITIVOS, EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS ARTES VISUAIS NO TDAH

O Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH) afeta milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo, apresentando desafios significativos para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O ensino de Artes Visuais tem sido amplamente reconhecido como uma intervenção eficaz para mitigar os impactos negativos desse transtorno.

Segundo Moura (2018), as atividades artísticas podem fornecer um meio alternativo de expressão, permitindo que os alunos com TDAH se comuniquem de maneira mais eficaz e menos frustrante. Isso é particularmente importante, pois a dificuldade de comunicação é um problema recorrente entre esses alunos.

As Artes Visuais também desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo de alunos com TDAH. Silva (2020) afirma que atividades como desenho e pintura exigem concentração e foco, habilidades que são frequentemente deficitárias nesses indivíduos. Ao engajá-los em tarefas que requerem atenção aos detalhes, os educadores podem ajudar a melhorar a capacidade de concentração e a reduzir a impulsividade. Além disso, a prática regular dessas atividades pode levar a melhorias na memória de trabalho, uma área frequentemente afetada pelo TDAH.

No aspecto emocional, as Artes Visuais oferecem uma válvula de escape para as emoções reprimidas. De acordo com Oliveira (2019), a expressão artística permite que os alunos externalizem sentimentos que podem ser difíceis de verbalizar, como frustração, raiva e ansiedade. Isso pode levar a uma redução dos comportamentos agressivos e a um aumento na capacidade de regulação emocional. A arte, portanto, não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta terapêutica poderosa.

O impacto social das Artes Visuais para alunos com TDAH não pode ser subestimado. Souza (2021) destaca que a participação em projetos artísticos colaborativos pode melhorar as habilidades sociais e promover o trabalho em equipe.

Esses projetos incentivam a comunicação e a cooperação, ajudando os alunos a desenvolverem empatia e compreensão mútua. Esse desenvolvimento social é crucial, pois crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades em estabelecer e manter relacionamentos saudáveis.

Outro benefício significativo das Artes Visuais é a melhoria da autoestima e da autoconfiança. Segundo Ribeiro (2020), completar uma obra de arte proporciona um senso de realização e orgulho, sentimentos que podem ser raros para alunos com TDAH, que frequentemente enfrentam críticas e fracassos em outros aspectos acadêmicos. O reconhecimento positivo do esforço artístico

pode reforçar a autoimagem e incentivar a persistência em outras áreas de suas vidas.

As Artes Visuais também contribuem para o desenvolvimento motor e perceptivo. Lima (2017) observa que atividades como escultura e colagem envolvem habilidades motoras finas e coordenação olho-mão, que são essenciais para o desenvolvimento físico geral. Além disso, essas atividades permitem que os alunos explorem diferentes texturas e formas, enriquecendo sua percepção sensorial e espacial.

A integração das Artes Visuais no currículo escolar também pode ter um impacto positivo no ambiente de aprendizagem como um todo. Martins (2016) sugere que a inclusão de atividades artísticas pode tornar o ambiente escolar mais acolhedor e menos estressante, beneficiando não apenas os alunos com TDAH, mas toda a comunidade escolar. Isso pode levar a uma redução no absenteísmo e a um aumento no engajamento acadêmico.

A utilização de estratégias específicas dentro do ensino de Artes Visuais pode maximizar seus benefícios para alunos com TDAH. De acordo com Almeida (2015), técnicas como a arte terapia e o ensino baseado em projetos podem ser particularmente eficazes.

A arteterapia, por exemplo, utiliza a criação artística como um meio de explorar e compreender emoções profundas, enquanto o ensino baseado em projetos pode ajudar a manter o

interesse e a motivação dos alunos ao longo do tempo.

O suporte dos pais e da comunidade também é vital para o sucesso das intervenções artísticas. Fernandes (2018) destaca que o envolvimento dos pais nas atividades artísticas dos filhos pode reforçar os benefícios obtidos na escola e proporcionar um ambiente de apoio em casa.

Além disso, a comunidade pode oferecer recursos adicionais, como workshops de arte e exposições, que podem ampliar as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para esses alunos.

Finalmente, a pesquisa contínua e a formação de professores são essenciais para a eficácia das Artes Visuais como intervenção para o TDAH. Costa (2023) enfatiza a importância de investir em pesquisas que explorem novas metodologias e abordagens para o ensino de Artes Visuais, bem como em programas de formação que preparem os educadores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TDAH.

Somente através de um esforço colaborativo entre educadores, pais, pesquisadores e a comunidade, será possível maximizar os benefícios das Artes Visuais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de base bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva, buscando compreender o impacto do ensino de Artes Visuais no desenvolvimento de alunos com Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH).

O estudo fundamenta-se em literatura científica existente, analisando produções acadêmicas que abordam a relevância da arte como ferramenta pedagógica e terapêutica para alunos com essa condição.

Os aportes teórico-metodológicos utilizados na pesquisa incluem os trabalhos de Moura (2018), que investiga a comunicação e expressão artística em crianças com TDAH, de Almeida (2015), que discute técnicas de arte-terapia no contexto escolar, e de Soares (2016), que analisa estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão educacional.

Esses estudos fornecem um embasamento teórico robusto para a compreensão da temática, permitindo uma reflexão aprofundada sobre as práticas e metodologias aplicáveis no ensino de Artes Visuais para essa população estudantil.

Para a análise dos dados, foram examinados artigos científicos, dissertações, teses, documentários e publicações especializadas que discutem o papel das Artes Visuais na aprendizagem e inclusão de alunos com TDAH.

A pesquisa envolveu a revisão e categorização dos conteúdos mais relevantes, destacando aspectos como benefícios cognitivos, emocionais e sociais proporcionados pelas atividades artísticas.

As obras revisadas apresentaram sugestões metodológicas, estratégias educacionais e intervenções pedagógicas que podem contribuir para o aprimoramento do ensino de Artes Visuais no contexto da educação inclusiva.

Os resultados obtidos demonstram que a participação em atividades artísticas pode favorecer o desenvolvimento da atenção, da concentração e da autorregulação emocional dos alunos com TDAH. Além disso, a expressão por meio da arte estimula a criatividade, fortalece a autoestima e promove a socialização, facilitando a integração desses alunos no ambiente escolar.

A pesquisa evidencia, ainda, a importância do envolvimento de educadores capacitados, da utilização de metodologias adaptadas e do suporte de tecnologias assistivas para otimizar os benefícios do ensino de Artes Visuais.

A garantir maior aprofundamento na temática, foi realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, comparando diferentes abordagens e identificando tendências e desafios na aplicação das Artes Visuais como recurso pedagógico.

Além disso, a pesquisa buscou compreender como essas práticas podem ser incorporadas ao currículo escolar de maneira efetiva, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível.

No âmbito metodológico, a escolha da pesquisa bibliográfica

justifica-se pela necessidade de compreender o conhecimento já produzido sobre a temática e identificar possíveis lacunas que possam ser exploradas em estudos futuros. Esse tipo de abordagem permite reunir diferentes perspectivas e contribuir para a construção de um referencial teórico consolidado sobre o ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH.

A revisão da literatura revelou que há consenso entre os pesquisadores quanto aos benefícios da arte no desenvolvimento de habilidades essenciais para alunos com TDAH. Moura (2018) aponta que a arte possibilita formas alternativas de comunicação, enquanto Almeida (2015) destaca seu potencial terapêutico na redução da ansiedade e do estresse.

Soares (2016) defende a ideia de que as metodologias ativas no ensino de Artes Visuais têm o potencial de aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e envolvente. Os dados analisados na pesquisa indicaram que a integração das Artes Visuais no ensino de alunos com Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH) pode trazer benefícios notáveis para o desempenho acadêmico e para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes.

Ao participarem de atividades artísticas, os alunos encontram uma forma de organizar seu pensamento, melhorar a disciplina e desenvolver habilidades motoras. Além disso, essas atividades criam um ambiente seguro e acolhedor para a expressão individual e coletiva dos

estudantes, permitindo que eles explorem suas emoções e criatividade de maneira construtiva.

A pesquisa também destacou a importância da formação continuada para educadores, enfatizando que os professores precisam estar preparados para implementar metodologias inovadoras e inclusivas em sala de aula. A capacitação docente é essencial para garantir que as Artes Visuais sejam utilizadas de forma estratégica e adaptada às necessidades específicas dos alunos com TDAH.

Nesse sentido, a formação continuada dos educadores deve abranger não apenas aspectos teóricos, mas também práticos, oferecendo ferramentas e recursos que possibilitem a aplicação eficaz das metodologias ativas no ensino de Artes Visuais. Os professores precisam estar cientes das melhores práticas e das estratégias mais adequadas para integrar as Artes Visuais no contexto educacional de maneira que beneficie todos os alunos, especialmente aqueles com TDAH.

Além disso, é importante que os educadores sejam incentivados a compartilhar suas experiências e a colaborar uns com os outros, criando uma comunidade de aprendizado que valorize a troca de conhecimentos e a inovação pedagógica. Dessa forma, as Artes Visuais podem ser transformadas em uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas o crescimento acadêmico, mas também o fortalecimento das habilidades socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O ensino de Artes Visuais desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento de alunos com Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH). Através das práticas artísticas, esses alunos encontram uma via alternativa e eficaz para expressar suas emoções e pensamentos, muitas vezes reprimidos ou difíceis de articular verbalmente.

A arte proporciona um meio de comunicação que transcende as limitações impostas pelo TDAH, permitindo que os alunos se conectem com os outros e com eles mesmos de maneira mais profunda e significativa.

Além de servir como uma ferramenta expressiva, as Artes Visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo de alunos com TDAH. As atividades artísticas exigem atenção aos detalhes, concentração prolongada e a capacidade de planejamento e execução de tarefas. Essas habilidades, frequentemente desafiadoras para indivíduos com TDAH, podem ser aprimoradas através do envolvimento regular em práticas artísticas.

Dessa forma, o ensino de Artes Visuais não só auxilia na melhoria imediata das capacidades cognitivas, mas também promove o desenvolvimento de habilidades que serão úteis ao longo da vida escolar e além.

Em termos emocionais, o impacto das Artes Visuais é igualmente notável. A criação artística permite que os alunos com TDAH explorem e gerenciem suas emoções de maneira construtiva.

O processo de criar arte pode ser profundamente terapêutico, ajudando a reduzir os níveis de ansiedade e estresse, comuns entre esses alunos. Através da arte, eles podem encontrar um senso de calma e controle, aspectos muitas vezes ausentes em suas vidas cotidianas devido à natureza do TDAH.

Socialmente, as Artes Visuais oferecem um espaço onde alunos com TDAH podem desenvolver habilidades de interação e colaboração. Projetos artísticos em grupo incentivam a comunicação, a empatia e o trabalho em equipe, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os alunos têm a oportunidade de contribuir e aprender uns com os outros.

Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais, ajudando a reduzir o isolamento social frequentemente vivenciado por alunos com TDAH e melhorando sua capacidade de formar e manter relacionamentos saudáveis.

A autoestima e a autoconfiança dos alunos com TDAH também são significativamente beneficiadas pelo ensino de Artes Visuais. A realização de uma obra de arte proporciona um senso de conquista e orgulho, reforçando uma imagem positiva de si mesmo. Em um ambiente educacional onde esses alunos muitas vezes enfrentam críticas e fracassos, a arte oferece uma oportunidade valiosa para experiências de sucesso e reconhecimento positivo.



A inclusão de tecnologias assistivas e práticas sensoriais nas aulas de Artes Visuais pode ainda mais potencializar esses benefícios. Ferramentas digitais e atividades sensoriais adaptadas às necessidades específicas dos alunos com TDAH podem facilitar a concentração, a organização das ideias e o engajamento contínuo. Essas adaptações tornam o processo de aprendizagem mais acessível e eficaz, promovendo uma experiência educacional mais rica e inclusiva.

A colaboração entre educadores, pais e outros profissionais de apoio é essencial para maximizar os benefícios do ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH. Uma abordagem integrada e coordenada garante que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas de maneira abrangente, permitindo intervenções mais eficazes e personalizadas. Essa colaboração contínua é crucial para o desenvolvimento de estratégias educativas que realmente façam a diferença na vida desses alunos.

Por fim, o ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH deve ser visto como uma prática dinâmica e flexível, que requer inovação e adaptação constantes. Os educadores devem estar dispostos a explorar novas metodologias e a ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as respostas e necessidades dos alunos.

Essa abordagem permite a criação de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e responsivo, onde cada aluno pode explorar seu potencial artístico de maneira plena e significativa.

Assim, o ensino de Artes Visuais não só apoia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos com TDAH, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, J. S. **Técnicas de arteterapia no contexto escolar.** Revista Brasileira de Terapias Expressivas, v. 12, n. 3, p. 67-83, 2015.

ALMEIDA, R. S. **A importância do feedback positivo no ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH.** Revista de Educação Artística, v. 19, n. 4, p. 234-250, 2021.

COSTA, L. M. **Mindfulness e Artes Visuais: Estratégias para alunos com TDAH.** Cadernos de Psicopedagogia, v. 14, n. 2, p. 98-112, 2016.

COSTA, M. F. **Formação de professores para o ensino de Artes Visuais a alunos com TDAH.** Revista de Educação Inclusiva, v. 28, n. 1, p. 45-62, 2023.

FERNANDES, J. P. **Tecnologias assistivas no ensino de Artes Visuais.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, p. 301-317, 2020.

FERNANDES, R. L. **O papel dos pais no desenvolvimento artístico de crianças com TDAH.** Cadernos de Psicopedagogia, v. 15, n. 2, p. 101-116, 2018.

LIMA, A. F. **Aprendizagem baseada em projetos no ensino de Artes Visuais.** Educação e Sociedade, v. 23, n. 2, p. 177-192, 2022.

LIMA, P. R. **Desenvolvimento motor e perceptivo através das Artes Visuais.** Jornal de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 177-193, 2017.

MARTINS, A. C. **O impacto das Artes Visuais no ambiente escolar.** Educação e Sociedade, v. 21, n. 3, p. 143-159, 2016.

MENDES, T. R. **Flexibilidade pedagógica no ensino de Artes Visuais.** Perspectivas Educacionais, v. 27, n. 1, p. 55-71, 2023.

MOURA, L. T. **Comunicação e expressão artística em crianças com THA.** Revista de Psicologia Educacional, v. 23, n. 2, p. 211-227, 2018.

OLIVEIRA, A. L. **Desenvolvimento da atenção através das Artes Visuais.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, p. 123-140, 2017.

OLIVEIRA, M. E. **Atividades sensoriais e motoras no ensino de Artes Visuais para alunos com TDAH.** Jornal de Educação Inclusiva, v. 20, n. 1, p. 89-104, 2017.

OLIVEIRA, S. M. **A arte como ferramenta de regulação emocional.** Revista de Terapias Integrativas, v. 20, n. 1, p. 98-112, 2019.

PEREIRA, D. C. **Personalização do ensino de Artes Visuais.** Revista de Práticas Pedagógicas, v. 15, n. 3, p. 142-159, 2019.

RIBEIRO, A. P. **Autoestima e autoconfiança através da expressão artística.** Cadernos de Psicologia Positiva, v. 14, n. 4, p. 233-250, 2020.

RIBEIRO, S. A. **Colaboração interdisciplinar no ensino de Artes Visuais.** Revista de Educação Especial, v. 18, n. 2, p. 211-227, 2015.

SANTOS, M. F. Interação Social e Artes: Uma Abordagem Inclusiva para Crianças com TDAH. Psicologia em Revista, v. 25, n. 2, p. 215-230, 2019.

SILVA, F. R. Artes Visuais como ferramenta terapêutica para alunos com TDAH. Cadernos de Terapia Educacional, v. 22, n. 2, p. 145-161, 2021.

SILVA, H. J. Concentração e foco em atividades artísticas para alunos com TDAH. Revista de Neurociência e Educação, v. 26, n. 3, p. 301-317, 2020.

SOUZA, L. A. Organização do ambiente de ensino para alunos com TDAH. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 3, p. 329-345, 2018.

SOUZA, R. M. A Arte como Terapia: Benefícios para Crianças com TDAH. Cadernos de Terapia Ocupacional, v. 26, n. 3, p. 345-360, 2018.

SOUZA, R. T. Desenvolvimento social através de projetos artísticos colaborativos. Psicologia em Revista, v. 27, n. 1, p. 187-202, 2021.



AS CONTRIBUIÇÕES DA CORPOREIDADE E LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

ELIETE SALERA

Graduada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André - FEFISA (1990); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2025). Pós-Graduação em Metodologia da Educação Física pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós-Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2024). Professora de Ensino Fundamental I – Educação Física - na EMEB ANNITA MAGRINI GUEDES.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância da corporeidade no desenvolvimento e na aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, as contribuições do lúdico como recurso pedagógico para o desenvolvimento da corporeidade das crianças. É importante que a estimulação aconteça no contexto educacional de forma apropriada para o desenvolvimento físico e emocional. Dessa forma, pretende-se conhecer suas contribuições na escola, compreender o universo lúdico e conhecer o significado do brincar, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceitando a existência dos outros, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos e desenvolvendo-se integralmente. Portanto, para realizar este trabalho, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de autores referente a este tema. Sendo assim, este artigo proporciona uma leitura mais consciente acerca da importância da corporeidade na vida da criança que pode ser trabalhada através do lúdico, proporcionando o seu desenvolvimento psicomotor e da aprendizagem.

Palavras-chave: Corporeidade; Lúdico; Criança; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A corporeidade tem sido comprovada por muitos autores, como de fundamental importância no desenvolvimento psicomotor da criança. Sendo assim, deve-se incentivar a aprendizagem através do movimento, pois, é o caminho para que a criança compreenda suas habilidades e consiga adaptá-las em outras atividades dentro e fora do ambiente escolar.

No Ensino Fundamental, um dos temas que tem merecido a atenção dos estudiosos é o trabalho da corporeidade através do lúdico que tem como objetivo favorecer o desenvolvimento corporal e a aprendizagem das crianças.

As brincadeiras e os jogos são processos que envolvem o indivíduo, adquirindo especificidades de acordo com as necessidades de cada criança, principalmente no desenvolvimento psicomotor.

A escola tem o papel fundamental no desenvolvimento do sistema psicomotor de seus alunos, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é nesse período que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

As atividades lúdicas com os alunos devem prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos e brincadeiras cada um se conscientize sobre seu corpo. Através das atividades lúdicas o aluno desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.

Dessa forma, surgiu a necessidade de realizar esse trabalho, onde foi realizada uma pesquisa bibliográfica, através de leituras reflexivas de trabalhos publicados em livros, artigos, revistas e sites, com a intenção de compreender como a aplicação de diferentes atividades lúdicas traz benefícios para o corpo, contribuindo com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, com base nessas considerações o problema merece uma reflexão: De que forma a aplicação das atividades lúdicas podem trabalhar a corporeidade e proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apontar a contribuição das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento da corporeidade e conseqüentemente na aprendizagem das crianças. Entender também, as condições e as possibilidades de aplicação dessas atividades lúdicas que provoquem um desenvolvimento global das necessidades corporais e psicomotoras.

Espero que, o presente artigo oportunize uma discussão e reflexão promovendo um aprofundamento teórico a respeito da utilização de atividades lúdicas para o desenvolvimento da corporeidade nas crianças do Ensino Fundamental, partindo do princípio de que no processo educativo, o professor deve trabalhar de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma alavanca desencadeadora de novas aprendizagens.



CORPOREIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

Ao pensar nas possibilidades do corpo, sabe-se que o ser humano em sua totalidade tem condição de se comunicar por meio do movimento, da expressão, dos gestos, da fala, do olhar, do toque, enfim, se utiliza de todas as posses que o corpo, como ser, oferece.

Este corpo de tantas possibilidades é o que diferencia os seres humanos. Pensar, sentir, agir, criar, dialogar, relacionar-se, entre tantas outras particularidades, caracterizam esses seres, capacitando-os a adaptarem-se às mais diversas situações da vida.

As pesquisas realizadas por grandes estudiosos têm revelado que as atividades lúdicas permitem trabalhar a corporeidade. Mas o que é ludicidade?

As discussões feitas pelos pesquisadores que procuram entender o ato de brincar da criança, a partir das teorias aqui presentes, vêm em auxílio dos profissionais que, atualmente, buscam revisar seus conceitos acerca do que é brincar para a criança e como manter essa atividade no cotidiano infantil.

Com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, verifica-se que, ao brincar e ao jogar, a criança constrói o conhecimento. E, para isso, uma das qualidades mais importantes do jogo e do brinquedo é a confiança que a criança tem quanto à própria capacidade de encontrar soluções. Confiante, ela pode chegar

às suas próprias conclusões de forma autônoma.

O brincar é o meio pelo qual a criança participa de diferentes situações e com diversos objetivos. A criança envolve-se com o brincar em vários ambientes: em casa, na rua e na escola, possibilitando o desenvolvimento da criatividade.

É por meio do brincar que a criança exterioriza suas angústias, seus desejos e imita o mundo dos adultos, conseguindo assim aproximar do processo de conscientização sobre a responsabilidade, tanto de sua conduta quanto do seu desenvolvimento social. “As atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o brincar” (SANTOS, 1999, p. 7).

Percebe-se assim, que um adulto sadio é resultado de uma infância e juventude bem vivida, ou seja, desenvolvida integralmente. Para que haja esse desenvolvimento integral da criança é necessária uma atenção especial com a saúde da mesma.

No entanto, não são somente os fatores físicos e biológicos que trazem o desenvolvimento integral, mas também, e, principalmente, os emocionais, sociais e intelectuais, pois eles também influenciam na qualidade de vida do ser humano. Assim, o brincar é fundamental à saúde física, emocional e intelectual da criança.

Na teoria piagetiana, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea e prazerosa. Assim, o ato de brincar é importante, é terapêutico, é prazeroso e o prazer é ponto fundamental da essência do equilíbrio humano (KISHIMOTO, 2005).

A ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento. No brincar e no jogar, quanto mais papéis a criança representar, mais ampliará sua expressividade, entendida como uma totalidade.

A partir do brincar e do jogar, ela constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, desenvolve ao mesmo tempo dois vocabulários, o linguístico e o psicomotor, além do ajustamento afetivo emocional que atinge na representação desses papéis. A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade. O jogo é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas (KISHIMOTO, 2005).

Nesse sentido, “o brincar é um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos” (MACHADO, 1994, p.37). Portanto, a ludicidade auxilia a criança a ter confiança em si mesma e em suas capacidades. Consequentemente, as situações lúdicas, levam ao desenvolvimento da autonomia. Quando a criança brinca organiza suas ideias e assim, exterioriza seus

sentimentos mais profundos que permitem colocá-la sempre em desafios e situações que a façam aprimorar a própria condição do seu aprendizado.

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais das crianças, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Dessa forma, quando vemos uma criança brincando compreendemos como é seu relacionamento com o meio em que está inserida e seu relacionamento com os outros seres (PIAGET, 1978).

Assim, na escola, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança pré-escolar. Dessa forma o lúdico tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

A criança que tem oportunidade de brincar com diversos tipos de materiais aprende a conviver com o diferente, com a diversidade do mundo e a transformar as coisas. Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representam as pessoas que integram essa cultura.

Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam. Por isso, o ambiente escolar deve favorecer a ludicidade tendo como suporte para

este momento a diversidade cultural que surge dentro do próprio grupo de aluno considerando seus interesses e suas necessidades. Dessa forma, o contato com a diversidade cultural e diferentes materiais através do lúdico traz para cada aluno o desenvolvimento e aprendizagem (SILVA, 2004).

Assim, a criança é um ser único em desenvolvimento cujas potencialidades precisam e devem ser estimuladas para que ela crie e recrie rumo às mudanças positivas. Somando os jogos e as brincadeiras de maneira didática no contexto escolar, proporciona a este ser um aprendizado construtivo, prazeroso e significativo (BARROS, 2006).

A brincadeira é uma linguagem infantil que favorece o desenvolvimento da capacidade de interação com o meio físico e interior da criança. Aparece na escola como atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na sociedade (BARROS, 2006).

Dessa forma, cabe à escola propiciar a todos os alunos um desenvolvimento integral e dinâmico abrangendo os aspectos cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor. Para alcançar esses objetivos é fundamental a utilização dos recursos lúdicos no contexto escolar para que o desenvolvimento seja integral e a aprendizagem seja significativa e prazerosa ao aluno.

OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Os jogos também são recursos que podem fornecer oportunidades para as crianças explorarem aspectos da vida. Quando jogam ou criam os seus jogos, as crianças estão tendo uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele de sua forma.

Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que são derivados de práticas deixadas por adultos, de fragmentos de romance, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma.

Para Friedmann (1996), o jogo é uma atividade dinâmica que se transforma de um contexto para o outro. Os jogos foram transmitidos de geração para geração, sendo que muitos preservaram sua estrutura inicial, outros se modificaram, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da oralidade.

Segundo Ximenes (2000), o jogo é toda e qualquer atividade física ou mental, geralmente coletiva, determinada por regras, mais estáveis, que definem ganhadores e perdedores. Portanto, o jogo é uma atividade de caráter espontâneo detentor de uma meta a ser alcançada por seus participantes, que na maioria das vezes procura o prazer. O surgimento do verdadeiro comportamento lúdico está ligado ao despertar da personalidade.

A busca da autoafirmação manifesta-se nos jogos sob duas formas: o apelo do mais velho, considerado como motor essencial da infância, e o amor à ordem, à regra, levado até ao formalismo. A atividade lúdica espontânea traz implícito um convite para as crianças expressarem-se de muitas formas, como por exemplo, com movimentos corporais, convivência social, músicas, danças, dramatizações, entre outras. No espaço lúdico, a criança desenvolve suas potencialidades e concretiza uma experiência de funcionamento do indivíduo em uma convivência dinâmica.

Dessa forma, pelo ato de brincar a criança pode desenvolver a confiança em si mesma, sua imaginação, a autoestima, o autocontrole, a cooperação e a criatividade. O brincar revela o seu mundo interior e leva ao aprender fazendo.

Segundo Piaget (1978), o jogo é uma atividade particularmente poderosa para estimular a atividade construtiva da criança. Ele exercita as possibilidades de agir e duas razões no mínimo poderão ser invocadas para justificar a importância da utilização dessa estratégia de intervenção pedagógica nos processos cognitivos de crianças com dificuldades de aprendizagem.

A primeira é a de que os mecanismos subjacentes à ação, estudados por Piaget em todo o processo de equilíbrio estão presentes no jogar, deve-se a este fato o progresso dos sujeitos no desenvolvimento operatório e na aprendizagem de noções aritméticas. A segunda razão pode ser compreendida quando se analisa o papel do interesse na atividade do sujeito. Segundo Piaget (1975), o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou objeto, quando encontra nesses um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade.

O interesse que a criança tem pelos jogos faz com que prazerosamente ela aplique sua inteligência e seu raciocínio no sentido de obter o êxito. Assim, ao jogar o sujeito realiza uma tarefa, produz resultados, aprende a pensar num contexto em que enfrentar os desafios e tentar resolvê-los são imposições que ele faz a si próprio.

Dessa forma, trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. Segundo o autor: “A aplicação dos jogos tradicionais, em diferentes situações, é um meio de estimular o desenvolvimento das crianças e/ ou aprendizagens específicas” (FRIEDMANN, 1996, p. 72).

Assim, os jogos podem ser afirmações do que está acontecendo, ou representações do que as crianças entendem, além do fato da criança aprender com mais facilidade e de forma mais agradável.

Também se torna mais fácil para os profissionais da educação, alcançar objetivos essenciais com as crianças de maneira bem agradável introduzindo jogos no contexto educativo.

O indivíduo que brinca não o faz porque esta atividade o torna mais competente, seja no ambiente imediato, seja no futuro. A motivação para brincar é intrínseca à própria atividade. Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que o ato de brincar a um só tempo, conta a história da humanidade e dela participa diretamente, sendo algo aprendido e não uma disposição inata ao ser hu-

mano (YAMAMOTO & CARVALHO, 2002).

Dessa forma, o melhor jogo é aquele que dá espaço para ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. No entanto, o papel do educador não é passivo, não fica só na observação no ato de brincar e de jogar, intervindo não apenas para apartar brigas ou para decidir quem começa ou quando termina, mas para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

Através dos estudos sobre as ideias dos vários autores citados, verifica-se que o jogo é reconhecido como ferramenta pedagógica, onde através dele se ensina e, ao mesmo tempo, traz prazer, criatividade e inovação sobre as práticas pedagógicas tradicionais aproximando a criança do brincar e aprender.

O jogo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é através dele que ela tem a possibilidade de vivenciar de forma divertida sua criatividade e sua imaginação.

Portanto, o jogo ajuda na evolução do aluno, desenvolvendo seu lado cognitivo, motor, físico, afetivo, além de facilitar a aquisição dos valores humanos em sua formação. É um excelente recurso didático, sendo utilizado para se alcançar êxito no ambiente escolar.

O CORPO E O MOVIMENTO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

O movimento aparece quando um conjunto de atividades da criança está ocorrendo estando vinculado à expressão, ou seja, quando há a prática ou a apresentação dos desejos e estados íntimos ou necessidades, sendo que o corpo tem papel fundamental, pois é através dele que são apresentadas umas das linguagens de expressão e vinculação da criança com o mundo.

Assim, na educação, é importante que os professores estejam capacitados para proporcionar às crianças experiências psicomotoras que mostrem a importância do corpo, movimento, expressão e afeto que estão presentes em sua vida desde o princípio. Dessa forma, é relevante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a escola também 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 (VAZ; TAVARES, 2011).

Nesse sentido, é importante que o trabalho pedagógico incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Para isso, é necessário que haja intencionalidade educativa exigindo cuidado na elaboração dos planejamentos e que dê abertura aos interesses e iniciativas das crianças, tendo também o 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).

A prática de atividades lúdicas e psicomotoras no contexto escolar ampliou-se nos últimos anos, buscando conquistar legitimidade no campo pedagógico, tendo como objetivo a sua contribuição no desenvolvimento psicomotor dos alunos.

Assim, o aluno é visto em sua totalidade e a corporeidade é inerente do fazer pedagógico dos professores, que devem compreender o corpo humano como um sistema organizado.

Dessa forma, nos anos iniciais do ensino fundamental vem propondo romper com modelos tradicionalistas e construindo um novo campo teórico e prático centrado no respeito às individualidades e na formação integral da criança, permitindo assim prepará-la quanto ser social, para inserir-se e atuar cada vez mais e melhor na sociedade.

Segundo Fonseca e Muniz (2000), a ludicidade é inserida no contexto escolar como um recurso pedagógico onde, através desta, o educador pode conhecer seu aluno e a realidade do grupo, suas necessidades, conflitos, dificuldades, estados de espírito e comportamentos em geral, sendo uma ferramenta que o professor dispõe para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, moral, físico-motor e propiciar aprendizagens específicas.

Fonseca e Muniz (2000) afirmam também que as atividades lúdicas promovem avanços no desenvolvimento dos alunos tornando-se assim, recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo de ensino e aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos lúdicos. O jogo deve estar presente entre os recursos pedagógicos capazes de compor uma ação docente comprometida com os processos que se pretende atingir.

Para Freire (1997), existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. No entanto, mesmo sabendo dos benefícios alcançados com a ludicidade, esse enorme conhecimento não é aproveitado como ferramenta escolar.

Segundo Piaget (1978), as interações proporcionadas pelas atividades lúdicas levam a criança a construir seu conhecimento social, físico e cognitivo, estruturando, assim, sua inteligência e sua interação com o meio ambiente. Estimular o desenvolvimento motor, psicomotor, cognitivo, afetivo na criança através de atividades lúdicas é de extrema importância, para que a mesma não tenha dificuldades quando adulta.

As atividades lúdicas e psicomotoras na escola auxiliam também no desenvolvimento global das crianças, como atenção, raciocínio, agilidade e interesse.

Por esse motivo podem ser realizadas na sala de aula e também no pátio, proporcionando um melhor desempenho nas demais atividades curriculares, promovendo uma aprendizagem mais significativa associada a satisfação e ao êxito, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

No entanto, para que o ensino produza resultados satisfatórios é necessário que os profissionais tenham o devido conhecimento em relação à avaliação motora da criança, assim como manter um acompanhamento contínuo para melhorar o seu desempenho, podendo dessa forma influenciar em seu processo de desenvolvimento e características motoras.

Devem também, detectar possíveis problemas de ordem motora, através do acompanhamento das crianças na prática das atividades, observando e analisando suas necessidades e interesses.

Assim, é essencial que o professor também adapte suas metodologias para que as mesmas satisfaçam às expectativas das crianças e as motivem a participar efetivamente promovendo assim uma aprendizagem mais significativa, onde os conteúdos serão bem mais absorvidos e assimilados.

Segundo Gallahue e Ozmun (2002) o desenvolvimento motor sofre grande influência do meio social e biológico podendo sofrer alterações durante seu processo de formação e desenvolvimento. Assim, a escola é um dos locais que oferecem espaços apropriados para o desenvolvimento motor da criança, tendo em vista que o brincar é um meio essencial para o desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças.

Para Tezani (2011), quando se fala sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos de interação e educação escolar não se pode deixar de abordar sobre a vontade de aprender, o desejo de buscar e realizar a construção do conhecimento, podendo ser resgatado através das brincadeiras e dos jogos em sua dimensão afetiva. Diante desse contexto, a atividade lúdica convida a criança a expressar-se de diversas formas, como movimentos corporais, convivência social, dramatizações entre outras.

No espaço lúdico, a criança tende a desenvolver suas potencialidades e compartilhar experiências em um processo de convivência dinâmica. Desse modo, o brincar precisa materializar-se, desprender-se, libertar-se dos discursos, passar da reflexão à vivência, ser trazido para a realidade através de práticas e atitudes do educador frente aos seus alunos, assumindo as atividades lúdicas em todas as propostas educacionais.

Esta reflexão sobre a importância das atividades lúdicas na escola, principalmente nos anos iniciais, garante que as mesmas auxiliam no desenvolvimento motor da criança, atuando como instrumento de mediação que relaciona o ensino-aprendizagem ao prazer.

Os momentos das brincadeiras também servem para que o professor avalie e compreenda como seu aluno está se relacionando com o mundo, possibilitando uma mediação adequada quando perceber sentimentos conflituosos.

Assim, quando o educador nota que alguma coisa não está bem com o aluno, ele deve compartilhar essas observações com a equipe pedagógica da escola, que vai decidir o melhor momento de conversar com os pais ou, se for o caso, de encaminhar a criança para especialistas.

Por meio da brincadeira, o professor pode se aproximar e observar o comportamento da criança e assim intervir da maneira mais adequada. A criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e se socializa, descobrindo o mundo ao seu redor. Por isso, a brincadeira tem um papel decisivo nas relações entre a criança e o adulto, entre as próprias crianças e entre a criança e o meio ambiente.

O brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança, se tornando uma ação capaz de reproduzir a sua vivência diante da brincadeira, possibilitando o processo de desenvolvimento psicomotor e sua aprendizagem, além de aperfeiçoar a criatividade, constituindo desta forma um instrumento essencial para a aprendizagem.

Portanto, o Ensino Fundamental principalmente os anos iniciais, está cercado por práticas pedagógicas que tornam a rotina de uma sala de aula mais prazerosa e menos cansativa para seus alunos. Os professores, para facilitar a comunicação e o aprendizado das crianças, fazem usos dessas práticas pedagógicas para os mais variados objetivos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, onde foram consultados trabalhos acadêmicos, dentre eles: Artigos, Dissertações, Teses, Revistas, Sites, Livros, dentre outros, com abordagem qualitativa, através de banco de dados eletrônicos como Google Academic, Scielo, dentre outros, que tratavam especificamente do corpo e movimento no processo de aprendizagem utilizando atividades lúdicas no contexto escolar. Inicialmente, foram realizadas leituras dos trabalhos e, em seguida, foram escolhidos aqueles que continham informações específicas sobre o tema escolhido. Em seguida, foram realizados estudos e interpretações das informações contidas nes-

ses trabalhos para se chegar a uma conclusão dessas informações.

Assim, os critérios de inclusão utilizados para o presente artigo foram artigos que abordaram a temática do presente trabalho; artigos online gratuitos e disponibilizados de maneira integral. Foram excluídos aqueles publicados que não apresentavam especificamente uma relação direta com o tema.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O presente estudo faz refletir sobre a importância da corporeidade na educação, bem como, os benefícios do lúdico como ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento corporal, bem como, a aprendizagem dos alunos que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o bom desenvolvimento da corporeidade contribui para o desenvolvimento não só físico, mas consequentemente afetivo e cognitivo da criança.

Ressalta também que o desenvolvimento da corporeidade ocorre também quando trabalhado no contexto educacional, principalmente nos anos iniciais, pois é nessa fase que a criança passa a conhecer a si, seu corpo, suas vontades, constroem sua personalidade, definindo conceitos, pensamentos, ideias, crenças, tornando-se um ser consciente.

No entanto, a corporeidade aliada a ludicidade, só atinge seus objetivos, quando o educador, primeiramente, conhecer o desenvolvimento infantil e as funções psicomotoras, e posteriormente seus alunos, trabalhando as dificuldades apresentadas por eles através de diferentes atividades lúdicas, garantindo uma aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento da motricidade.

Pode-se concluir também que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento corporal são importantes para que a criança possa ter desenvolvidas suas necessidades psicomotoras de forma lúdica e prazerosa. Estas atividades são trabalhadas, garantindo às crianças o desenvolvimento dos aspectos psicomotores. Partindo desse princípio, o estudo mostra que as brincadeiras são mais do que atividades sem consequência para a criança. Brincando, ela não se diverte apenas, mas recria e interpreta o mundo em que vive.

Assim, as atividades lúdicas devem ser priorizadas no Ensino Fundamental pelos professores, aprimorando o convívio com os alunos e estabelecendo uma relação de cumplicidade, tanto no planejamento, quanto na execução, aproximando cada vez mais a teoria da prática.

Espero que este trabalho possa servir de fundamentação para que professores que queiram inovar sua prática tenham as atividades lúdicas como aliadas à corporeidade, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades motoras, intelectuais e sociais, de forma prazerosa e participativa, uma vez que estas atividades são também de grande contribuição para o processo de desenvolvimento da aprendizagem.



REFERÊNCIAS



ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar.** Teresa Lleixà à Arribas... [et al.] tradução Fátima Murad – 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARROS, P. C. **A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física e a Inserção do Lúdico como um Meio de Aprendizagem.** 2006. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade do Paraná. Curitiba. 2006.

FONSECA, I. F; MUNIZ, N. L. **Brincar na Educação Física Escolar. Em busca da valorização de diferentes perspectivas.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.21, n.2/3, jan./maio, 2000.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus, 1997.

FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Editora Moderna, 1996.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2002.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 2005.

MACHADO, M. M. **O Brinquedo, Sucata e a criança.** 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975/ 1978.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4. Ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

SILVA, M. H. **A Contribuição do Lúdico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. 2004.** Monografia de Especialização em Psicomotricidade, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2004.

TEZANI, T. C. R. **A Cibercultura no Currículo Escolar: Oportunidade para (re)pensar a Prática Pedagógica,** 2011.

VAZ, C. A. F; TAVARES, H. M. **A Importância da Linguagem corporal na Educação Infantil.** *Revista da Católica: Ensino Pesquisa e Extensão*, Uberlândia, v. 3, n. 5, 2011.

XIMENES, S. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa.** 2ª Ed. reform. São Paulo: Ediouro, 2000.

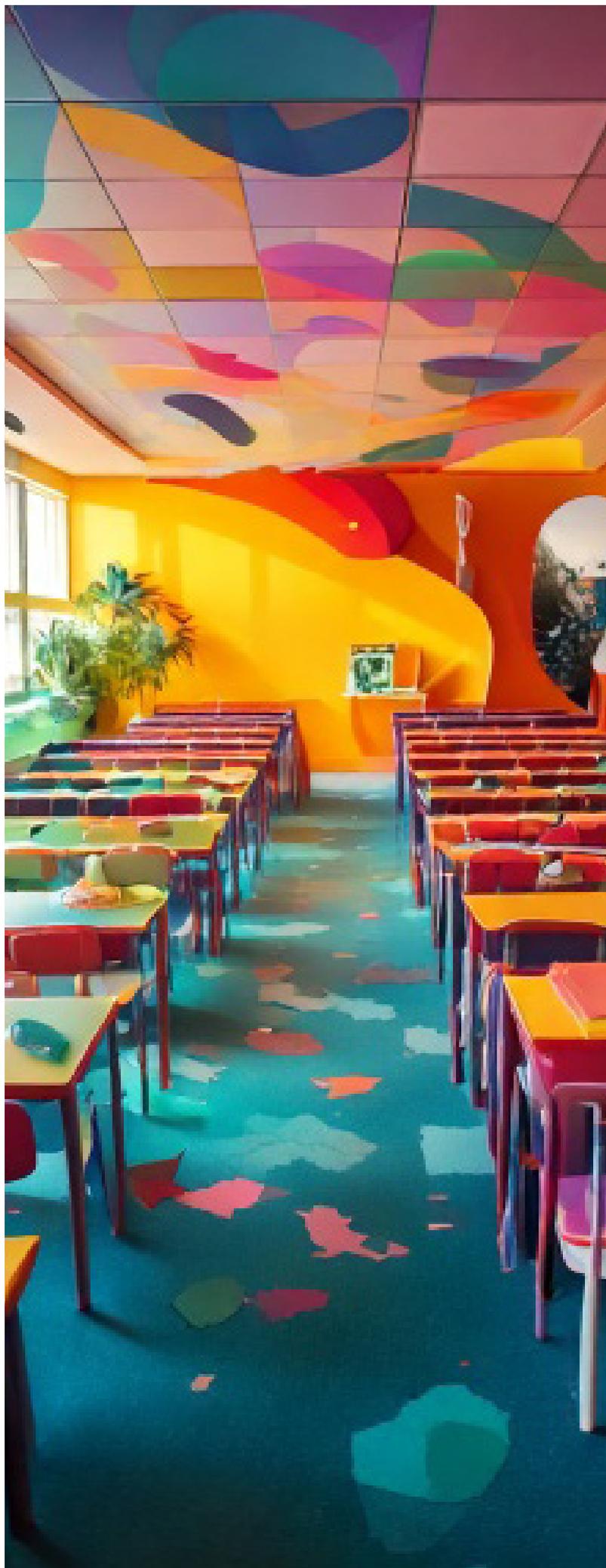
YAMAMOTO M. E, CARVALHO, A. M. A. **Brincar para que? Uma abordagem etológica a o estudo da brincadeira.** *Estudos de Psicologia*, 2002.



ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISÂNGELA MIRANDA HAMASSAKI

Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Interlagos (FINTEC) (2001); Graduação em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz (2004); Graduação em Gestão Escolar pela UNAR (2014) Professora de Ensino Fundamental II e Médio, Matemática na EMEF Joaquim Candido de Azevedo Marques e na E.E Plínio Negrão.



RESUMO:

O presente artigo tem como tema central a alfabetização e o letramento na Educação Infantil. Aborda a importância deste tema na área pedagógica e faz uma reflexão sobre as teorias e hipóteses de vários estudiosos neste assunto. Pretende também analisar como os contos de fadas podem auxiliar o professor no desenvolvimento das crianças nesta faixa de idade. Reconhece-se que o educador deve estimular o processo de leitura interpretativa ampliando a visão do mundo de seus alunos. Foi destacada que a alfabetização e o letramento devem ser responsabilidade do professor alfabetizador, e de toda a escola e também do gestor da escola. O professor deve ter conhecimento e domínio da metodologia de obtenção da escrita e da leitura, criando planos de dinâmica pedagógica que permitam adequados resultados. A partir da análise de revisão literária, foi possível perceber que, embora a narração seja uma valiosa ferramenta para melhorar as habilidades da criança, os professores geralmente, não têm aproveitado esse instrumento como processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Lúdico.

INTRODUÇÃO

A escola é um local onde ocorrem as diversas interações cognitivas e afetivas, não se limitando a sala de aula. O educador não é um mero transmissor de conhecimentos historicamente acumulados e, sim, um agente transformador e mediador do processo de ensino-aprendizagem da criança, que necessita, além dos conteúdos curriculares, da afetividade estabelecendo uma relação de confiança mútua.

Este trabalho pretende analisar a importância da alfabetização e letramento, para desenvolver na criança sua habilidade na obtenção da leitura e da escrita, assim como no seu processo formativo. O desempenho social da escrita é um direito de todos e influencia no exercício pleno da cidadania.

Sendo assim, produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, dizer algo para alguém, de uma determinada maneira, com finalidades específicas e num determinado momento histórico.

A alfabetização e o letramento devem ser função do professor que alfabetiza, e de toda a escola, incluindo o gestor escolar. Na apropriação da escrita, busca-se responder algumas questões, de como se deve alfabetizar indo além da mera “decifração” do código da escrita, que seria o letramento, e que objetivos podem favorecer essas mudanças nos movimentos de alfabetização? Essas perguntas orientaram este trabalho para explicar a nova alfabetização.

Por se tratar da aprendizagem na fase inicial da educação da criança conclui-se que a escola deve estar alinhada pelos gestores, professores e funcionários, também precisa organizar-se desde a elaboração do currículo, materiais pedagógicos, condições físicas, espaço, tempo, formação continuada de professores, escolha adequada dos livros didáticos, entre outros, no sentido de proporcionar a alfabetização de fato e de qualidade, dos conteúdos propostos.

O objetivo geral deste estudo é a alfabetização e o letramento na Educação Infantil de acordo com a proposta do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa Quanto aos objetivos específicos, diversificar o instrumento de alfabetização e letramento, em um viés mais apropriado para a criança, como os contos de fadas, tornando-se um instrumento facilitador na mediação entre o professor e o aluno.

Acreditamos que, ao escutar as histórias, os alunos estabelecem relações com as próprias experiências, aprendem a desenvolver a construção de textos, ampliam o vocabulário e percebem os sinais de pontuação de acordo com o sentido e entonação.

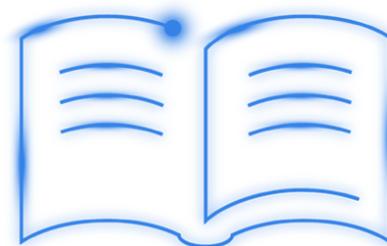
Justifica-se este trabalho, pelo poder que as histórias têm de prender a atenção das crianças, elas acompanham os fatos ocorridos, se questionam e propiciam o desenvolvimento de atenção e raciocínio, senso crítico, imaginação, criatividade, afetividade e transmissão de valores, porque dão contexto a fatos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente.

Ao escutar as histórias os alunos estabelecem relações com as próprias experiências, aprendem a desenvolver a construção de textos, ampliam o vocabulário e percebem os sinais de pontuação de acordo com o sentido e entonação.

O ensino da Língua Portuguesa, segundo o referencial teórico, deve valorizar todas as possibilidades de produção textual, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas linguísticas usadas.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de teorias e hipóteses de vários estudiosos nesse tema, como livros, documentos, sites, etc. Versa sobre o conceito de alfabetização e letramento, como também os contos de fadas como estratégia, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os autores especialistas foram: Soares (2004, 2006, 2008), Bazerman, (2007); Freire, (1996); Ferreiro (1996); Bakhtin (2003- 2004); Bagno, (2001), Brito, (2004,), etc.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em livros, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e pesquisa na internet.



A PRÁTICA EDUCATIVA: A LEITURA E A ESCRITA

A leitura e a escrita constituem-se o centro das práticas educativas da cultura escolar, transformando-se em verdadeiros instrumentos para a promoção do aluno ou para legitimar o seu fracasso.

As instituições educativas são desafiadas a praticarem uma nova concepção de ensino, que efetivamente estabeleça relações entre o conhecimento e a vida cotidiana do aluno. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de oferecer uma educação que promova a vida e a socialização da aprendizagem, remodelando as escolas, de forma criativa e inovadora, para que atendam às demandas por uma aprendizagem significativa.

A prática com gêneros textuais deve ser repensada e constituem desafio para o professor. Deve-se rever o conjunto de conhecimentos fundamentais para a formação de crianças e adolescentes, formando valores e preparando cidadãos capazes de intervir na realidade.

A perspectiva do letramento é uma estratégia que promove uma aprendizagem com significação e a interação do sujeito com as diversas leituras do cotidiano. O letramento pode-se definir como uso social das práticas de leitura e de escrita, de forma consciente, pelo sujeito.

É importante perceber que seu conceito pode completar, mas não se limitar, ao “decifra-

mento” de códigos alfabéticos, pois o indivíduo pode ser considerado letrado, mesmo que não tenha adquirido o código escrito, ou seja, as habilidades de leitura e de escrita de uma língua.

Conforme Soares (2005) “Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

” Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade. (SOARES, APUD CARVALHO, 2005, p.15,).

É papel da escola, alfabetizar os alunos levando em conta as práticas sociais de leitura e de escrita em suas vidas cotidianas, realizadas dentro e fora do ambiente escolar. É necessário que os alunos sejam usuários dessas tecnologias em suas diferentes funções sociais mesmo que ainda não estejam alfabetizados, na criação de hipóteses para decifrar e grafar códigos alfabéticos, ou não.

De acordo com Bazerman (2007) “[...] não se pode desconsiderar a importância da aquisição, pela criança, do código alfabético, embora essa ação não deva se constituir em uma única finalidade. A alfabe-

tização, segundo essa linha de pensamento, seria a prática de leitura e de escrita sem uma necessária consciência social, de forma, muitas vezes, automatizada, consistindo, geralmente, na decodificação de signos.

Essa situação, na qual se considera o indivíduo como um analfabeto funcional, não representa o uso competente da língua, não evidenciando um caminho para a inserção desse sujeito na sociedade pós-moderna, que é mediada pela leitura de símbolos, imagens e diversos tipos de códigos, entre eles as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC)”.

O desenvolvimento de indivíduos letrados é reflexo de uma escola cidadã, pois “as mudanças em nossas vidas comunicativas têm consequências para nossas vidas nesses mundos” (BAZERMAN, 2007, p. 15).

” Essas consequências, no entanto, não serão universais, isto é, unificadas para todos os sujeitos, pois os educadores devem atentar para a heterogeneidade de suas salas de aula. Os resultados do letramento são os mais diversos possíveis, pois esta interação consciente do indivíduo com as práticas leitoras e de escritura pode afetar as ações sociais e culturais do sujeito, tais como a memória coletiva, a autoimagem, a participação política, a complexidade do conhecimento e do repertório cultural disponível, as relações de trabalho, a participação em instituições e a estratificação social (BAZERMAN, 2007, p. 34).

O parecer de Soares (2001, 2003b, 2004), forma a diferença entre letramento e alfabetização. O termo ‘alfabetização’ está ligado ao aprendizado educacional, voltado para o ensino da leitura e da escrita, com destaque representacional. O “letramento” é uma ação maior, que faz a pessoa saber empregar a escrita de maneira determinada em conjunturas sociais. “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18).

Apropriar da escrita indica capacidades, que vão da mais simples, como ler ou escrever uma mensagem, até capacidades mais complexas, como fazer um trabalho científico. Para isso, a pessoa precisa saber que a alfabetização e o letramento são processos complementares, apesar de terem diferenças entre eles.

“[...] alfabetizar e letrar são ações distintas, mas que a escola deveria alfabetizar letrando, de maneira a ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, para que o indivíduo se tornasse tanto alfabetizado como letrado. Essa concepção é aceita por outros estudiosos que afirmam que a escola não deveria nem negligenciar o domínio do sistema de escrita, nem tampouco descontextualizar a escrita de seus usos sociais (ALBUQUERQUE, 2005; MORAIS & ALBUQUERQUE, 2007; SANTOS, 2005).

Alguns teóricos não fazem distinção conceitual entre Alfabetização e Letramento, embora apontem para práticas de alfabetização inseridas em práticas sociais de leitura. Ferreiro afirma que:

“Há algum tempo, no Brasil começou-se a usar a expressão Letramento. E o que aconteceu com a Alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. [...]Letramento no lugar de Alfabetização tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona (FERREIRO, 2003, p.30).

A autora acima citada, ao fazer essa afirmação, não pretende reduzir a Alfabetização, ao contrário, ao negar a coexistência dos dois termos preocupa-se com o reducionismo que pode ser dado a alfabetização, uma vez que se não tem função social, reduz-se a codificação e decodificação.

Para Ferreiro “a escrita pode ser entendida em função de três variáveis: das formas, da denotação dessas formas e dos contextos em que é usado” o que leva a perceber que, embora não utilize o vocábulo Letramento, compreende o processo da Alfabetização em práticas de Letramento.

Dentre os teóricos que não citam a palavra Letramento, porém o defendem, mesmo que de forma implícita, em suas práticas de Alfabetização, citamos Freire, que em seus estudos atribuía à Alfabetização a capacidade do indivíduo organizar criticamente o seu pensamento, desenvolver consciência crítica, e introduzir-se num processo real de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 1996).

Para Soares, as escolas, com a chegada das discussões acerca do letramento, deixaram de trabalhar as questões relacionadas à Alfabetização, contemplando apenas trabalhos com gêneros textuais.

Os professores começaram a conceber que os alunos se alfabetizam apenas pelo contato com os textos que circulam na sociedade, sem que para isso fosse preciso trabalhar de forma sistemática o sistema de escrita alfabética.

Soares afirma que esses dois processos, embora sejam indissociáveis, perderam suas especificidades, gerando então o fracasso na aprendizagem de ambos. É preciso clareza de que a aquisição e domínio da linguagem escrita ocorrem quando o sujeito domina as técnicas da escrita alfabética, ou seja, a alfabetização, e o uso social da mesma, o letramento.

O professor alfabetizador não pode basear sua proposta de trabalho apenas na dimensão das correspondências fonológicas, pois esta não é o suficiente para uma alfabetização de qualidade, já que nos lares da maioria das crianças frequentadoras das escolas da rede pública, a cultura da escrita é pouco presente. Outro ponto que precisa ser esclarecido: o letramento não é resultado da alfabetização, pois é um processo que precisa ser trabalhado também em sala de aula, principalmente nas classes de crianças na fase inicial do ensino fundamental.

PARÂMETRO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao analisar-se a proposta do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa para as primeiras séries do ensino fundamental, percebe-se que este documento traz a mesma concepção das autoras como, Ferreira, Tfouni, Soares, Possari e Neder entre outras, que tratam a aprendizagem da Língua Portuguesa como um ensino voltado para as práticas sociointeracionistas que prioriza a troca interpessoal.

” O domínio da língua, oral ou escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso,

ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício de cidadania, direito inalienável de todos (MEC, 2001, p. 15).

Essas linhas de pensamento servem de referência, como fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate para os profissionais da educação em sua ação em sala de aula.

O referencial teórico considera a proposta de Alfabetização e Letramento em uma perspectiva de aprendizagem mais crítica do ensino da língua, apresenta a leitura e a produção de texto como base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionado pelo uso e pela situação discursiva.

Nessas situações discursivas o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua. Falar e escutar, além de ler e escrever, são ações que permitirão ao aluno produzir e compreender textos diversos. Portanto, cabe à escola desenvolver a linguagem oral de seus alunos, mostrando as situações discursivas mais adequadas e eficientes nas diferentes situações cotidianas.

Nesse contexto, a linguagem é colocada em destaque como, transformadora da relação do homem consigo mesmo e com o mundo; é o ponto de partida para a análise dos processos mentais, geradores de significação.

Quando convertida à escrita, a linguagem contribui para a autonomia, tornando-se um agente de mudança de paradigma social. Seguindo esses conceitos considera-se trabalho com a linguagem como um dos eixos básicos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com outras pessoas, orientação das ações das crianças, e a construção de muitos conhecimentos, inclusive o desenvolvimento do pensamento.

Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar história, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderá desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

A linguagem é representação que os seres humanos fazem no meio em que estão inseridos. Esta representação acontece na vida de todos os indivíduos desde muito pequenos. A criança ao entrar na escola já possui conhecimentos adquiridos de vários textos orais e escritos e o professor deve considerar este repertório na sua prática pedagógica.

A escola privilegia o ensino da língua que são as normas e regras para se escrever e ler conforme a norma culta, o ensino do significado prevalece e por muitas vezes não considera os significados que os alunos já possuem sobre determinado signo.

Na opinião das autoras Posari e Neder como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a Linguagem não-verbal, nada mais é, que a primeira a aprendermos e infelizmente ainda não está sendo valorizada no âmbito escolar.

Cabe às instituições escolares estar ampliando as concepções de ensino da Linguagem. Algumas vezes o termo ambiente alfabetizador vem sendo confundido com a imagem de uma sala com paredes de cartazes e textos fragmentados que não dão oportunidades para que os alunos participem e ampliem seus conhecimentos.

Alguns linguísticos ressaltam a importância da oferta de textos variados e de diferentes gêneros voltados para o ambiente de letramento. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, pesquisas na área da Linguagem reconhecem que o processo de letramento é (1997, p.23) produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas". "Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de Letramen-

to, pois nelas é impossível não participar de alguma forma, de alguma dessas práticas".

Atualmente as salas de aulas são formadas por alunos de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, linguísticas e com ritmos e estilos de aprendizagens diversos.

Essas mesmas crianças trazem conhecimentos prévios da escrita e de seus usos reais, certo grau de letramento e serão submetidas a uma série de regras definidas, formais.

Outro aspecto que não podemos perder de vista é o fato de que essas mesmas crianças que chegam à escola com hipóteses acerca da escrita também são falantes da língua materna e segundo Terzi (in KLEIMAN (org.), 1995, p. 91), "o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente."

E a depender do meio de onde procede, o fato de dominarem a modalidade oral poderá ajudar ou "prejudicar" o processo de apropriação da escrita, visto que, como a escola privilegia a modalidade formal da língua, as crianças menos favorecidas tendem a usar uma variedade linguística distinta, que a escola discrimina e acabam por passar por muitas dificuldades (e até fracassos) nas adaptações que terão que fazer para se enquadrarem nos padrões exigidos de fala e de escrita.

No entanto, o papel da escola é lidar com as variedades e ampliar/facilitar as possibilidades de acesso à variedade linguística reconhecida socialmente. Para que isso se concretize é preciso que se propiciem situações de envolvimento com leituras diversas, produções textuais, momentos de exploração da oralidade e da escuta desde a educação infantil.

Os PCN 's enfatizam que "[...] a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem" e, portanto, "[...] as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever." (MEC, 2001, p. 43).

Bagno (2001, p. 16) orienta que "como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem-terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua".

Para o autor é evidente que esses brasileiros também falam português, mas uma variedade não padrão que é discriminada, ridicularizada por boa parte dos falantes do português-padrão e mais uma vez as classes menos favorecidas sofrem pela falta de compreensão do que gerou essa diversidade linguística que temos, que ao contrário do que muitos "mitologicamente" pregam não há unidade, homogeneidade no português falado no Brasil.

É nesta sociedade cada vez mais exigente em relação à aprendizagem e ao conhecimento, que a competência na alfabetização e no letramento ganha destaque. A alfabetização não é vista mais como um processo isolado, a aprendizagem da escrita requer seu uso na dinâmica social, ou seja, em atividades de letramento. Ou, como nos aponta Gumperz (2008), alfabetização não apenas pelo sentido de suas habilidades técnicas, mas como “conjunto de prescrições sobre o uso do conhecimento” da leitura e da escrita (p.13).

Assim, as instituições escolares, os órgãos governamentais, a sociedade e as mídias de modo geral, discutem as possibilidades de conquistarmos uma aprendizagem da leitura e escrita, mais condizentes com as exigências do mundo contemporâneo. A complexidade destes processos e as transformações no conceito e concepções da aprendizagem da leitura e da escrita ocorridas nestas últimas décadas determinam um grande desafio para os educadores e uma condição imprescindível para a constituição dos sujeitos nesta sociedade.

RECURSOS COMO OS CONTOS DE FADAS PARA ALFABETIZAR E LETRAR

Os contos de fadas falam sobre sentimentos como: ódio, inveja, ambição, rejeição e frustrações através de sua linguagem metafórica, e tornam-se um instrumento facilitador na mediação entre o professor e o aluno.

Os contos de fadas, sejam eles tradicionais ou não, permitem que o leitor em formação, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, tanto da 1ª como da 2ª fase, estabeleça um vínculo entre o real e o imaginário.

Tal fato ocorre devido à relação entre as diversas situações, os embates e os impasses vivenciados pelas personagens e, os momentos que correspondem aos ritos de passagem da criança.

Através dos conflitos que são enfrentados pelas personagens no decorrer da narrativa, a criança é capaz de se identificar com a situação descrita e, a partir daí, encontrar uma solução para resolver suas próprias dificuldades.

A narrativa exercita também a memória, pois as maldades serão lembradas, quando a personagem for castigada. A criança por estar interessada no enredo gravará elementos e detalhes que sabe que lhe trará satisfação em outra parte da história. Isso também pode acontecer quando a mesma história é contada diversas vezes, a

cada narrativa, a criança saboreará melhor estes elementos.

As histórias são excelentes veículos para a transmissão de valores, porque dão contexto a fatos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente. Nesse período, ela transforma o mundo real em função de seus desejos e fantasias. Posteriormente, utiliza essas fantasias como referencial para aplicar à sua realidade, à sua própria atividade, e às suas leis morais.

Portanto a literatura é a ponte entre o real e o imaginário, as histórias auxiliam as crianças na elaboração de seus sentimentos, já que as emoções proporcionadas pelas narrativas as preparam para vivenciarem essas emoções no mundo real, de forma mais racional e equilibrada.

Os contos de fadas pertencem ao mundo dos arquétipos, são míticos, simbólicos e respondem ao universo da criança, uma vez que seu enredo é bem simples, rápido e preciso.

Os contos de fadas propiciam, ainda, através da oralidade, o primeiro contato que a criança tem com um texto e assim ela poderá despertar seu interesse pela leitura.

O conto promove o desenvolvimento da criança, fazendo-a compreender que nem sempre as pessoas são boas e que nem sempre as situações são agradáveis. Por consequência, desperta seu senso crítico, fazendo-a refletir entre o pensar e o agir, entre o certo e o errado.

A essência do conto de fadas é a abstração de conceitos formadores de caráter, uma vez que estabelece relação entre “bem e mal”, “certo e errado”. Seus valores são muitos: respeito, bondade, justiça, amizade, amor, franqueza, humildade, diferença, etc.

O contato da criança com um texto acontece oralmente, nas leituras de história que seus pais ou familiares fazem para ela. A escolhida, nesta etapa da vida da criança, é a sua história, do seu nascimento, os acontecimentos de sua vida, e da sua família. Depois vai fazendo outras opções, e pedindo, a que mais gosta de ouvir. Nesta etapa as histórias vão ficando maiores e com mais particularidades.

A partir daí, a criança começa a interagir com a história, colocando mais minúcias, e também outros personagens. A identidade da criança vai se formando através dessas histórias reais, e compreendendo melhor as relações familiares.

Importante nesse momento que a criança, mesmo já sabendo ler, que os pais continuem contando histórias. Segundo Abramovich:

” Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ao ouvir pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. (ABRAMOVICH 1997, pág.23).

Hoje em dia temos acesso à tecnologia, e esse acesso já vem completo, fazendo com que a criança não use sua imaginação e criatividade, o que pode acarretar mais tarde alguns problemas para entender sua própria realidade.

Assim, para ter uma vivência produtiva e rica, essas histórias contribuirão para desenvolver na criança, o pensamento lógico e também a imaginação, que segundo Vygotsky (1992, p.128) andam juntos: “A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”.

Vygotsky (1992, p.128) assegura que “na imaginação a consciência tende a se afastar da realidade”. Esse distanciamento por meio de uma história é fundamental para um aproveitamento adequado da realidade.

A relação da criança com os livros acontece muito cedo, pelo interesse nas cores, nas formas e desenhos que tem nos livros, que mais adiante irá dar significado a elas, lhes dando identidade e nome.

Quando a criança tem contato com os livros, com desenhos e textos, ela cria seu próprio mundo, com fantasias, sonhos, tendo oportunidade de se conhecer melhor e também do espaço que a cerca. Quando toca o livro e a folheia começa a gostar, entende que ele exerce um fascínio, através das palavras e desenhos.

Assim, ao ler/ouvir os Contos de Fadas as crianças também estarão entrando em contato com seus conflitos interiores e de todos os seres humanos.

As histórias desenvolvem a capacidade de dar sequência lógica aos fatos; dão o sentido da ordem; educam a atenção; desenvolvem o gosto literário; fixam e ampliam o vocabulário; estimulam o interesse pela leitura e desenvolvem a linguagem oral e escrita.

Entretanto, quando a criança é introduzida num mundo rico de simbolizações, as histórias podem auxiliar no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao ouvir uma história ou lê-la, a criança aprende a imaginar o que as palavras significam e, aos poucos, internaliza seu enredo podendo (re-) contá-lo a outras pessoas, como em casa quando é solicitada pelos pais sobre o que aprendeu na escola.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A proposta de formação de professores, em conformidade com as Diretrizes Curriculares para o Curso Normal Superior, estabelecidas pelo MEC, contempla dentre outras, a construção de competências referentes ao:

- Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- Domínio do conhecimento pedagógico;
- Conhecimento de processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica (GUMPERZ, 2008).

Dessa forma, tanto os Referenciais de Educação Infantil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental enfatizam a importância de que, a ampliação das competências discursivas e linguísticas dos alunos decorram de uma rica atividade com a linguagem.

O processo de aquisição da leitura e da escrita baseia-se principalmente nos estudos e teorias de Emília Ferreiro sobre como codificar a fala e decodificar o escrito; também, como ocorre a seleção dos caracteres para representação da fala e, ainda, às habilidades que precisa desenvolver para traçar cada uma das letras. Essas considerações exemplificam de maneira sucinta a revolução

conceitual que abalou profundamente os pressupostos norteadores do processo de alfabetização e vem orientando as análises e reflexões como também, direcionam estudos, cujos conteúdos, têm se constituído norteadores da formação dos professores nas últimas duas décadas.

Diante de tantas descobertas feitas por pesquisas e estudos de âmbito educacional, é necessário fazer mudanças na estrutura educacional brasileira principalmente na formação do professor.

” É fundamental repensar, agora, o trabalho com linguagem em sala de aula, levando em conta as discussões e necessidades atuais. Esse caminho não é tão fácil, uma vez que muitos educadores não ouviram a terminologia Letramento em sua formação inicial, ou apresentam uma interpretação equivocada do mesmo. Mas, embora compreendamos a dificuldade, acreditamos na possibilidade, pois “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” o que possibilita a compreensão desse conceito (TARDIF, 2004: p. 18).

Valorizar o professor, sobretudo o alfabetizador, seus saberes e sua prática, é buscar entender, não só a literatura, mas a dinâmica da sala de aula, uma vez que o conhecimento científico é ressignificado pelo professor no cotidiano escolar.

De acordo com TARDIF (2004) “[...] à medida que o professor reconstrói seus saberes e sua prática, precisa pensar em metodologias de ensino que articulem a alfabetização e o letramento.” O processo de aquisição do sistema de escrita alfabética precisa ocorrer inserido no trabalho com materiais escritos que circulam na sociedade, levando os alunos a compreenderem seu uso. Ou seja, é necessário alfabetizar em um contexto de letramento. É necessário “Alfabetizar Letrando”. Isto é, fazer com que a criança se aproprie do sistema alfabético e ortográfico da língua, garantindo-lhe plenas condições de usar a língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Essa prática de alfabetização, inserida no contexto de letramento, significa ensinar os educandos a utilizarem a língua escrita e falada, em diferentes contextos sociais. Dessa forma, as atividades pedagógicas devem ser centradas no desenvolvimento das capacidades fundamentais às práticas da linguagem oral e escrita.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Este trabalho enfatizou o valor da alfabetização e do letramento, do contato com os variados gêneros textuais para a conquista da autonomia social. Entretanto, para que as crianças se tornem efetivamente leitoras e autoras dos próprios textos, faz-se necessário que, em algum momento do processo de alfabetização, tenham não somente adquirido conhecimentos específicos do código alfabético, mas também saberem interpretá-los.

Os contos de fada incentivam o desenvolvimento de textos criativos; uma vez que este gênero relaciona ao mundo imaginário e a realidade, atualizando ou reinterpretando, em suas variantes questões universais, como o conflito do poder e a formação dos valores,

Vimos também que a compreensão de linguagem é fundamental para a escolha das metodologias de trabalho com as crianças nas fases iniciais do processo de alfabetização.

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem da escrita é difícil e que exigirá do professor uma boa base linguística, além do conhecimento, sensibilidade para trabalhar com a riqueza das possibilidades que ocorrem na sala de aula.

O processo de alfabetização deve ser constantemente reavaliado, a concepção de linguagem, a metodologia, a necessidade de uma boa formação acadêmica e contínua dos professores e acesso aos bens culturais, e salários dignos.



REFERÊNCIAS



ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987. p. 28-63.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, volume 2 – Brasília, 1997.

_____. **O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Disponível em: <www.mds.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil (Prefácio)**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n.81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 fev. 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2. ed. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes. Retradução e cotejo: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: GONZALES, Horácio et al. V. 4. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**, editora DP & A – São Paulo, 2000.

GARRIDO, Elsa. **Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 124-41.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sônia e ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Alfabetização: Dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. p. 165-77.

MARQUEZAN, Reinoldo et al. **Dinâmica de sala de aula: uma variável na aprendizagem.** Cadernos Especial Educação. n 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br>>. Acesso em: 06 ago. 2009.60.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil:** contribuições de Vygotsky. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias.** In: Seminário Alfabetização e letramento em debate, 2006, Brasília. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 dez. 2013.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003. GT 10 – **Alfabetização, Leitura e Escrita.** Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 09 maio 2015

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 73, dez. 2000. p. 209-44.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização,** Editora Cortez, São Paulo – 2000.



A IMPORTÂNCIA DO CONTROLE EMOCIONAL DO PROFESSOR PARA ENSINAR COM EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA VALQUIRIA DE LIMA CAMARGO CORREA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi ; Graduação em Geografia pela Universidade de Santos; Especialista em Docência Nível Superior. Pós-Graduação em Arte e Educação na Faculdade. Professora da Rede Estadual de São Paulo – Geografia, Professora de Educação Infantil na Rede Municipal da Cidade de São Paulo, Assistente de Direção na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.



RESUMO:

Este artigo aborda a importância do controle emocional do professor como um elemento crucial para o ensino eficaz na educação infantil. Examinar como as emoções dos professores podem afetar o ambiente de aprendizagem, o desenvolvimento das crianças e a qualidade do ensino. Além disso, destaca estratégias para desenvolver e manter o controle emocional dos educadores, visando promover um ambiente de ensino saudável e produtivo na educação infantil. Baseado em pesquisa de vários estudiosos, como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Taille, a afetividade é abordada como benéfica e eficaz no desenvolvimento educativo.

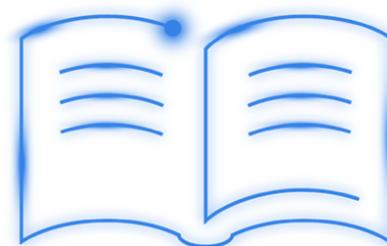
Palavras-chave: Emoção; Saudável; Estratégias; Afetividade.

INTRODUÇÃO

O papel do professor na educação infantil vai além da simples transmissão de conhecimento. Os educadores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças nessa fase crucial de suas vidas. Procuramos primeiramente entender o que é emoção e o que é Inteligência emocional, segundo Goleman.

Nesse contexto educacional, veremos como o controle emocional do professor emerge como um fator determinante para o sucesso do ensino na educação infantil. O presente artigo explora a importância desse controle emocional, seus impactos no ambiente de sala de aula e estratégias para promovê-lo. Através de reflexões de estudiosos, vamos definir o que é inteligência emocional e qual a importância dela no contexto educacional e como ela pode ser desenvolvida e trabalhada com professores e alunos.

Segundo a visão de estudiosos como Vygotsky e Wallon, a afetividade é de grande importância em todas as etapas do desenvolvimento, especialmente nos primeiros anos de vida. Em contrapartida, os professores precisam elaborar práticas pedagógicas que tenham a afetividade como aliada e parte do cotidiano escolar, com o intuito de promover um ambiente acolhedor e saudável, facilitando assim, a construção do conhecimento.



A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional é a capacidade que cada indivíduo tem para administrar as próprias emoções e entender as dos outros, ela está ligada à habilidade de controlar os sentimentos e usá-los de forma positiva. O termo foi difundido pelo psicólogo estadunidense Daniel Goleman.

Para entender de fato o que é a inteligência emocional, precisamos primeiramente entender o conceito de emoção. Goleman (2007) define emoção como impulsos instantâneos que obtivemos desde o início da evolução humana, como processos para enfrentar a vida e de certo modo garantir a sobrevivência. Em seu livro "Inteligência Emocional" cita, "Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida" (GOLEMAN, 2007, p. 34).

Dessa forma, entende-se que as emoções seriam oriundas do que sentimos em nosso corpo, ou seja, sentimos determinadas emoções depois de ocorrida determinada situação. Dessa forma, considerando a emoção como parte significativa do ser humano e principalmente de seu desenvolvimento, considera-se importante abordarmos a importância dela no processo de socialização e de formação dos indivíduos.

Nunes (2014) explica em seu livro que na ausência do equilíbrio emocional, pode ocorrer o afastamento entre o corpo docente e os alunos e causar fortes impactos nos relacionamentos, no ambiente e no aprendizado. De acordo com Nunes (2014, p.37-38):

” A falta de equilíbrio emocional, no entanto, esvazia até mesmo o sentido de teorias e competência técnica de quem lidera a sala de aula e abre uma enorme cratera no caminho entre professor e aluno, dificultando as relações e o aprendizado num sentido geral, isto é lamentável, com certeza, e é nestas horas que uma reflexão se faz necessária (NUNES, 2014, p. 37-38).

A autora aborda o fato de que a educação é uma importante fase da formação do ser humano, e que o professor, cada vez mais, exerce um papel fundamental nesse processo.

Assim, o professor deve proporcionar um ambiente acolhedor, para que assim, as crianças se sintam à vontade para se relacionarem, experimentarem e manifestarem suas emoções, além de entenderem que cada aluno tem sua individualidade, e a partir disso, estabelecerem uma boa relação e desenvolverem um ensino significativo.

Goleman afirma, que a inteligência emocional pode ser dividida nos seguintes componentes: autoconsciência, auto-gestão, consciência social e a habilidade de gerenciar relacionamentos. Goleman (2007, p. 25) afirma que:

” Enquanto a inteligência emocional determina nosso potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, nossa competência emocional mostra o quanto desse potencial definimos de maneira que ele se traduza em capacidades profissionais. Para ser versado em uma competência emocional como atendimento ao consumidor ou trabalho em equipe, é preciso possuir uma habilidade subjacente nos fundamentos do QI, especificamente consciência social e gerenciamento de relacionamentos. Mas as competências emocionais são habilidades aprendidas: o fato de uma pessoa possuir consciência social e aptidão para gerenciar relacionamentos não garante que ela tenha dominado o aprendizado adicional necessário para lidar com um cliente a contento ou resolver um conflito. Essa pessoa apenas tem o potencial de se tornar hábil nessas competências (GOLEMAN, 2007, p. 25)

Para ele, a autoconsciência é considerada a competência essencial da inteligência emocional, pois é a habilidade de conhecer a si mesmo. A auto-gestão, é a competência que as pessoas têm de manter o controle em situações que geralmente seria difícil de dominar, tendem a refletir antes de agir e se adaptar às mudanças.

Já na consciência social, inclui as capacidades-chave da empatia, ou seja, é considerar o sentimento dos outros, identificar na linguagem corporal, no olhar ou no tom de voz o que as pessoas à nossa volta estão sentindo, para assim poder auxiliar naquele momento de forma correta. A inteligência emocional possui um papel fundamental para buscar empatia com o próximo, construir laços mais profundos, para com isso quebrar defesas e gerenciar emoções de forma consciente para usá-las nas melhores tomadas de decisão.

ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER O CONTROLE EMOCIONAL DO PROFESSOR

Desenvolver o controle emocional é essencial para os professores garantirem um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo na educação infantil. Algumas estratégias eficazes incluem:

Prática da autorreflexão: Os professores podem se beneficiar ao refletir sobre suas próprias reações emocionais e identificar gatilhos que desencadeiam respostas negativas.

Desenvolvimento de habilidades de autorregulação: Treinar técnicas de respiração, meditação e relaxamento pode ajudar os professores a lidar com o estresse e as emoções negativas de forma mais eficaz.

Estabelecimento de relações de apoio: Ter uma rede de apoio composta por colegas, supervisores e recursos de apoio psi-

cológico pode ajudar os professores a lidar com desafios emocionais e buscar orientação quando necessário. Incorporação de práticas de autocuidado: Priorizar o sono adequado, a alimentação saudável, a prática regular de exercícios e o tempo para atividades de lazer pode ajudar os professores a manter um equilíbrio emocional e físico.

A educação emocional dos professores é um elemento essencial no contexto educacional contemporâneo. A capacidade dos educadores de compreender, gerenciar e expressar suas próprias emoções, bem como de reconhecer e responder às emoções dos alunos, desempenha um papel crucial na promoção de ambientes de aprendizagem saudáveis e produtivos. Este artigo discute a importância da educação emocional dos professores e sugere maneiras de promovê-la dentro do ambiente escolar.

Existem várias estratégias eficazes para promover a educação emocional dos professores, incluindo:

Formação em inteligência emocional: Oferecer programas de desenvolvimento profissional que abordem habilidades de inteligência emocional, como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais.

Práticas de reflexão: Incentivar os professores a refletir sobre suas próprias emoções, reações e interações com os alunos, promovendo a autorreflexão e o autoconhecimento.

Apoio e supervisão: Fornecer apoio emocional e supervisão adequada aos professores, oferecendo espaços seguros para discutir desafios emocionais e buscar orientação.

Modelagem de comportamento emocionalmente inteligente: Os líderes escolares e os colegas de trabalho podem servir como modelos de comportamento emocionalmente inteligente, demonstrando empatia, respeito e apoio mútuo.

Produzimos centenas de emoções diárias e elas organizam-se, em um processo constante. Essa alteração leva os seres humanos a frequentes mudanças de humor e a uma carência de desenvolver capacidades de autocontrole emocional. Goleman (2007, p. 99) fala a respeito:

” O autocontrole emocional — saber adiar a satisfação e conter a impulsividade — está por trás de qualquer tipo de realização. E a capacidade de entrar em estado de “fluxo” possibilita excepcionais desempenhos. As pessoas que têm essa capacidade tendem a ser mais produtivas e eficazes em qualquer atividade que exerçam (GOLEMAN, 2007, p. 99).

A partir de então, conseguimos tomar decisões pertinentes, aproveitar de forma satisfatória os talentos e a capacidade de cada um e diminuir o estresse e promover uma maior integração com as pessoas. A capacidade de tolerância e compreensão na medida adequada das reações emocionais promovem o crescimento emocional e intelectual.

Quando o professor não consegue ou não sabe lidar com seus próprios sentimentos, raramente conseguirá lidar com os sentimentos de seus alunos, principalmente diante de fatos que o aborrecem, os quais podem ser um comportamento inadequado, a indisciplina, as conversas paralelas ou o desinteresse pelas atividades propostas.

É nesse momento que deve ser repensada a sua prática, pois a emoção pode prejudicar os propósitos da ação pedagógica, considerando que sua influência intervém de forma direta e determinante na formação do caráter e da personalidade do educando.

A inteligência emocional é a capacidade de uma pessoa em controlar e utilizar adequadamente suas emoções em diferentes contextos. Nesse ponto, faz-se necessário o desenvolvimento da habilidade intrapessoal e interpessoal. A habilidade intrapessoal é a habilidade de se comunicar consigo mesmo, como cada um lida com seus próprios sentimentos e emoções, sendo 4 aptidões fundamentais: autoconhecimento, autocontrole, automotivação e autoestima.

As relações interpessoais desenvolvidas permitem que cada um possa entender outras pessoas, sabendo ouvir, sendo empático, reconhecendo o sentimento próprio ou alheio. Todas essas habilidades de saber como expressar emoções, administrar o humor, ter empatia pelo estado emocional dos outros, motivar a si mesmo e a outras pessoas, é imprescindível para o professor.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL DOS PROFESSORES

A inteligência emocional dos professores impacta diretamente o clima emocional da sala de aula e o bem-estar dos alunos. Educadores emocionalmente competentes são capazes de cultivar relações empáticas e positivas com os alunos, promovendo um ambiente de apoio e confiança.

Além disso, eles estão mais aptos a reconhecer e responder adequadamente às necessidades emocionais dos alunos, o que contribui para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes.

A emoção e a aprendizagem, emoção e a cognição estão intimamente ligadas. A emoção e a afetividade ocorrem em primeiro lugar na espécie humana e no desenvolvimento da criança, a emoção é um princípio psicofisiológico e psicomotor da vida afetiva da criança, onde se acontece uma integração sistêmica entre o biológico e o social.

No decorrer da infância é a emoção que abre o caminho à cognição. Por isso, a importância das emoções na aprendizagem, sem emoção a aprendizagem é debilitada e comprometida. A emoção e a cognição juntam-se para produzir aprendizagem.

A influência da educação emocional dos professores é profunda e abrangente, afetando não apenas o ambiente de sala de aula, mas também o desenvolvimento global dos alunos. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a educação emocional dos professores pode impactar:

Clima Emocional da Sala de Aula: Professores que possuem autocontrole emocional são capazes de criar um ambiente de sala de aula seguro, acolhedor e estimulante, ajudando os alunos a se sentirem mais à vontade para expressar seus sentimentos, contribuir com ideias, se engajando ativamente no processo de aprendizagem.

Relacionamentos Aluno-Professor: A educação emocional dos professores influencia diretamente a qualidade dos relacionamentos entre alunos e professores. Professores que são capazes de reconhecer e responder às emoções dos alunos estabelecem conexões mais fortes, o que pode aumentar o envolvimento dos alunos e promover um melhor desempenho acadêmico.

Regulação Emocional: Professores com autocontrole emocional são capazes de regular suas próprias emoções de maneira saudável, o que lhes permite lidar com situações estressantes ou desafiadoras de forma mais eficaz, os ajudando a manter a calma e o equilíbrio durante conflitos na sala de aula, modelando habilidades importantes de regulação emocional para os alunos.

Resolução de Conflitos: Professores que possuem habilidades de inteligência emocional são mais capazes de resolver conflitos de forma construtiva. Eles podem mediar disputas entre alunos, ajudando-os a entender e articular suas próprias emoções e necessidades, enquanto promovem a empatia e a compreensão mútua.

Ensino de Habilidades Sociais e Emocionais: A educação emocional dos professores também influencia sua capacidade de ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos. Eles podem incorporar conceitos como empatia, resolução de problemas e comunicação eficaz em suas aulas, preparando os alunos para navegar melhor nas complexidades das interações sociais. **Desenvolvimento de Resiliência:** Professores que valorizam e cultivam a inteligência emocional podem ajudar os alunos a desenvolver resiliência emocional. Ao ensinar estratégias para lidar com o estresse, a frustração e o fracasso, eles capacitam os alunos a enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com confiança e determinação.

A educação emocional dos professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos, moldando não apenas o clima e a cultura da sala de aula, mas também preparando os alunos para uma vida adulta mais equilibrada e satisfatória.

O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ESCOLA

Os desafios da educação contemporânea são cada vez maiores e trazem preocupações para todos envolvidos no processo educativo. A inteligência emocional na escola é uma forma de dar aos alunos e professores mais controle sobre os aspectos emocionais, afinal, todos os indivíduos têm pensamentos positivos e negativos, momentos de dificuldade e sentimentos que incomodam.

Sob essa ótica, é imprescindível aprender a lidar com essas emoções, controlar o comportamento e moldar a atitude de uma forma que seja positiva e benéfica para a saúde. O desenvolvimento da inteligência emocional deve ser incentivado pelas famílias das crianças e pela escola. Assim como é possível aprender conteúdos intelectuais, as características e habilidades emocionais também podem ser trabalhadas.

A inteligência emocional envolve a capacidade de reconhecer e lidar com sentimentos e emoções com o objetivo de atingir o desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa habilidade, se bem desenvolvida, contribui para o bom relacionamento entre as pessoas, permitindo um maior entendimento nas relações interpessoais e a melhor interação no trabalho. As pessoas que têm inteligência emocional conseguem sentir, pensar e agir

de forma mais equilibrada e consciente.

Outra característica dessa inteligência é a influência positiva que ela traz para a saúde emocional e física, contribuindo com a prevenção de transtornos psicológicos, como ansiedade e depressão, além de evitar os distúrbios psicossomáticos.

Segundo Goleman, cinco pilares são essenciais para definir a inteligência emocional: conhecer as emoções, controlar as emoções, ter automotivação, ser empático e saber se relacionar interpessoalmente.

O ambiente escolar é responsável pelo desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e mental da criança. A falta de atividades em grupos e relacionamento com amigos da mesma idade gera dificuldades para as crianças. Falta habilidade para lidar com as frustrações, empatia e um egoísmo exagerado.

Por isso, a inteligência emocional deve ser trabalhada no contexto educacional. Ela é fundamental no desenvolvimento de habilidades centrais para ajudar as crianças a terem autocrítica e a constituírem ferramentas de tolerância e respeito com os outros, contribuindo para uma infância mais leve e tranquila. A educação socioemocional se preocupa com o desenvolvimento de habilidades que vão auxiliar as crianças a lidarem melhor com situações de conflito, reduzindo a vulnerabilidade dos estudantes.

Dentro desse contexto, é necessário que as metodologias utilizadas busquem estimular o debate e a autorreflexão, por meio de meditações, dinâmicas e atividades que discutam temas relevantes, como ansiedade, preconceito, dentre outros. Dessa maneira, os estudantes são incentivados a colocar suas opiniões para debate e a contrapor pontos de vista diferentes, o que fortalece a necessidade de buscar argumentos, além de amplificar a capacidade de interações.

Quando essa prática acontece, promove-se um ambiente saudável e, conseqüentemente, há uma melhora significativa na aprendizagem. Para promover esses benefícios dentro do ambiente escolar é preciso: estimular a busca pelo autoconhecimento, aprender a lidar com as emoções, saber agir aos sentimentos negativos, praticar a empatia, incentivar a autoconfiança, estimular a expressão das ideias e praticar a resiliência.

O corpo docente precisa estar preparado emocionalmente para saber incentivar essas habilidades nos estudantes, as escolas precisam exercer um papel decisivo na formação das crianças e dos jovens.

Isso pode ser feito de forma direta, como em disciplinas que se preocupam exclusivamente com as emoções, incentivando os alunos a contar suas experiências e sentimentos, buscar a solução criativa de conflitos, programas de desenvolvimento e competência social, entre outros.

É uma forma prática de colocar os estudantes em situações de desenvolvimento emocional. É possível também, inserir a educação emocional interdisciplinarmente, com debates, problematizando relações e emoções que surgem ao longo de um trabalho em grupo ou quando um aluno se sente contrariado por professores e colegas, por exemplo.

Cabe ao professor usar a sua sensibilidade para abrir o debate e oferecer o espaço adequado de expressão para os estudantes, atuando com a intenção de realmente preparar os alunos a serem conscientes e responsáveis em sua forma de sentir, pensar e agir. Além de possuir a capacidade de estabelecer proximidade emocional com as crianças, o professor precisa demonstrar a capacidade para entender e valorizar os sentimentos dos estudantes.

As pessoas que têm uma inteligência emocional elevada possuem algumas características, como: vida equilibrada (equilibrando compromisso e tempo), empatia elevada (demonstra compaixão), foco nas atividades (se concentra nas atividades), pensamento positivo (dedica tempo resolvendo problemas), motivação constante (se mantém motivado independente dos aspectos externos), autoconhecimento (sabe suas qualidades e defeitos), capacidade de lidar com mudanças (sabe aproveitar as mudanças, tirando o melhor de cada situação). Em seu livro, *Inteligência Emocional*, a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente, Goleman (2007, p. 163) diz:

” Os estados de espírito positivos, enquanto duram, aumentam a capacidade de pensar com flexibilidade e mais complexidade, tornando assim mais fácil encontrar soluções para os problemas, intelectuais ou interpessoais. Isso sugere que uma das maneiras de ajudar alguém a solucionar um problema é contar-lhe uma piada. O riso, como a euforia, parece ajudar as pessoas a pensar com mais largueza e a fazer associações de forma mais livre, percebendo relações que de outro modo poderiam ter-lhes escapado — uma aptidão mental importante não apenas na criatividade, mas para reconhecer relacionamentos complexos e prever as conseqüências de uma determinada decisão (GOLEMAN, 2017, p. 163).

A escola deve trabalhar essas habilidades com seus alunos, permitindo que eles tenham um espaço aberto para o diálogo e expressão dos sentimentos. Os professores também precisam ter esse lado desenvolvido para serem capazes de contribuir com o aprendizado de seus estudantes.

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade é o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar as suas emoções e sentimentos a outro ser. É considerado também o laço criado entre humanos com uma amizade mais aprofundada.

Afeição (vinda de afeto), é representada por um apego a alguém, o que gera carinho, saudade, confiança e intimidade. O afeto é um dos sentimentos que mais gera autoestima entre as pessoas. Afeto significa afeição; amizade; amor e designa um estado da alma, um sentimento; é uma mudança ou modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente de alguém. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir. Seguindo esse preceito, podemos considerar quão grande é a importância da afetividade durante o processo educativo, contudo na educação infantil, levando em consideração que as emoções afetam o desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Conforme a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) colocando-a na mesma importância com o Ensino Fundamental e Médio. Sobre a Educação Infantil, especificamente, a LDB se expressa assim: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (LDB, CAP. II; SEÇÃO II; ART.29- LDB).

As emoções e os sentimentos foram muito estudados por importantes teóricos, os quais afirmam que a afetividade está ligada intimamente ao aprendizado infantil. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.

Vygotsky (1991) explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Ele evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões.

Para Henri Wallon (TAILLE, 1992), a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, sendo a afetividade um fator fundamental no desenvolvimento da pessoa. Mesmo antes de aprender a falar, o bebê estabelece relação com a mãe, através de movimentos de expressão, choro, que é uma produção cultural, e os movimentos e gestos são carregados de significados afetivos.

Henri Wallon foi o primeiro a levar as emoções da criança para dentro da sala de aula, baseando-se em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a

formação do eu como pessoa. Para ele, a afetividade antecede ao desenvolvimento e as emoções têm papel importante no desenvolvimento da pessoa.

De acordo com Antunes (2008, p.1):

” A origem da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requer cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desgosto, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência (ANTUNES, 2008, p.1).

Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. As interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelecem entre partes envolvidas, a mediação do professor, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos.

A afetividade, portanto, não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias, pois pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva. A afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos.

Cabe ao professor planejar e executar suas aulas para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos. Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são pequenos gestos imprescindíveis para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança.

As experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções, a qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

A relação interpessoal positiva que o aluno constrói com o professor, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos. O afeto é muito importante para que o aluno se sinta importante e valorizado. O professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam, preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem. A criança deve ser estimulada em todas as habilidades e,

para isso, o professor deve estar ciente de que ensinar é uma especificidade humana, não é transferir conhecimento, e exige a participação de todos os segmentos envolvidos.

De acordo com Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 65),

” Quando se trata de analisar o domínio dos afetos nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma energia; portanto, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite sem dúvida que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p. 65),

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. O afeto é necessário para gerar motivação e um ensino prazeroso. Souza (2013, p.11) diz que:

” A afetividade é fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivas nas crianças e conseqüentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professor e aluno, é por meio dela que acontece a identificação com as outras pessoas. O afeto, a sensibilidade e a maneira de se comunicar do professor vão influenciar o modo de agir dos alunos e facilitar o desenvolvimento cognitivo, já que durante o processo de aprendizagem não se consegue separar no aluno o intelectual e o afetivo (SOUZA, 2013, p. 11).

O vínculo afetivo é o primeiro laço que dá segurança e impulso, especialmente na Educação Infantil. É preciso construir laços com as crianças e com as famílias, pois somente assim é possível proporcionar um ambiente escolar confortável e propício para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O controle emocional do professor é um aspecto fundamental do ensino de excelência na educação infantil. Ao desenvolver habilidades de autorregulação e promover um ambiente emocionalmente seguro e positivo, os educadores podem potencializar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Investir no desenvolvimento do controle emocional dos professores não apenas beneficia o bem-estar dos educadores, mas também impacta diretamente o sucesso acadêmico e emocional das crianças na fase crucial da educação infantil.

A educação emocional dos professores é fundamental para promover ambientes de aprendizagem saudáveis e inclusivos. Ao desenvolver habilidades de inteligência emocional, os educadores podem criar conexões significativas com os alunos, promover um clima de respeito e confiança e facilitar o sucesso acadêmico e socioemocional dos estudantes.

Investir na educação emocional dos professores não apenas beneficia o bem estar dos educadores, mas também contribui para a formação de cidadãos emocionalmente competentes e resilientes.

Considerando a importância da afetividade para o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida, entende-se também como necessário seu conhecimento teórico por educadores e sua presença na escola contribuindo no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem.



REFERÊNCIAS



BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CURY, Augusto. **Treinando a emoção para ser feliz**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001.

FRITZEN, S. F. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

. **Inteligência social: o poder das relações humanas**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

GRANJEIRO, M. V.; ALENCAR, D. T.; BARRETO, J. **A síndrome de burnout: uma revisão de literatura**. *Saúde Coletiva*: Coletânea, Cariri, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://coletanea2008.no.comunidades.net/index.php> . Acesso em: 14 abr. 2024.

INTELIGÊNCIA, da Escola. **Inteligência emocional na escola: como desenvolvê-la em alunos e professores?** Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/inteligencia-emocional-na-escola/>. Acesso em 03 de jun. de 2024.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176. Komedj, 2001.

MIRANDA, S. **Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários**. Campinas: Papirus, 2003.

NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

OLIVEIRA, Maria Amélia. **Administrando o estresse: com técnicas de programação neurolinguística**. São Paulo: Ed. Gente, 1996.

PIRES, W. R. **Dos reflexos à reflexão: a grande transformação no relacionamento humano**. Campinas: Komedj, 2001.

SABBI, D. **Sinto, logo existo: inteligência, emoções e autoestima**. Porto Alegre: Alcance, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis. Vozes. 2000a. p.53

SOUZA, C. B. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Medianeira, 2013.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**. São Paulo: Loyola, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (4.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 2003.

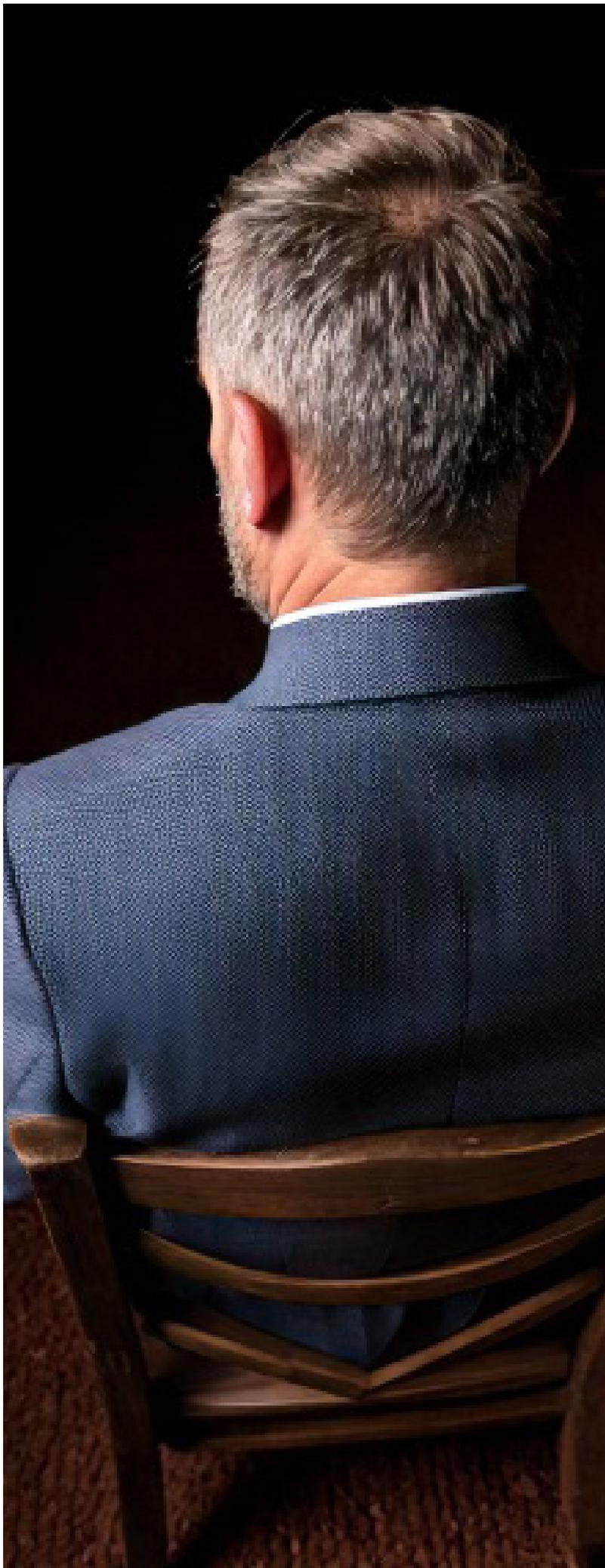


PROBIDADE ADMINISTRATIVA E DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: IMPACTO DA REDUÇÃO DE COMPETÊNCIA CORRECCIONAL DA CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO

FÁBIO ARAÚJO RODRIGUES

Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental – UNO-
PAR, 2014; Pós Gestão de Sistemas Prisionais– Faculdade
IBRA 2022.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O estudo investiga o direito à integridade administrativa, que faz parte do conceito de dignidade humana. Esse conceito evoluiu ao longo da história, passando a ir além da mera subsistência material. No contexto do neoconstitucionalismo, a Constituição se torna um elemento central. Conforme a Constituição de 1988, toda interpretação e aplicação de normas devem ser orientadas pelo princípio da dignidade da pessoa humana. Para a proteção da integridade, existe um verdadeiro sistema que abrange, entre outros aspectos, a condução de processos administrativos disciplinares. Na Administração Pública Federal, é implementado o Sistema de Correição do Poder Executivo, com a Controladoria-Geral da União atuando como órgão central. Através da investigação de referenciais teóricos, análise jurisprudencial e exame de um Processo Administrativo Disciplinar, constatou-se que o pleno exercício das atribuições da CGU é fundamental para a proteção da integridade, enquanto a limitação de suas competências resulta em um retrocesso nos mecanismos de prevenção e combate à corrupção.

Palavras-chave: Integridade Administrativa; Dignidade; Poder Executivo.

INTRODUÇÃO

Recentemente, na "Análise do Sistema de Integridade da Administração Pública Federal", a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) examinou a condição atual desse sistema no Brasil. Ela identificou as iniciativas bem-sucedidas e fez várias sugestões, dentre as quais uma das mais relevantes é: “assegurar que as instituições públicas que promovem a integridade tenham maior capacidade de cumprir suas funções conforme seus objetivos”.

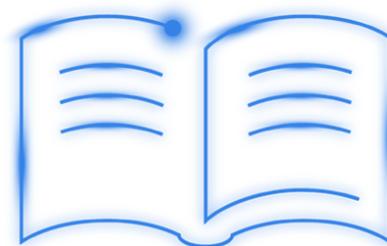
Além disso, mesmo que as demandas nem sempre sejam atendidas, é frequente a manifestação de insatisfação por parte da sociedade, sejam grupos organizados ou não, diante das diversas notícias sobre casos de corrupção que exigem uma resposta eficaz do Estado.

A ação da CGU gera, além de progressos, uma expectativa crescente por um combate eficaz à corrupção, tanto preventivo quanto punitivo, uma vez que sua atividade estimula o aumento de denúncias e reclamações relacionadas a irregularidades.

Nesse cenário, pretende-se analisar a conexão entre a ética na administração pública e a dignidade da pessoa humana, considerando o ambiente do neoconstitucionalismo.

Ao tratar da proteção à probidade, será discutido um caso específico em que a Advocacia-Geral da União (AGU) decidiu que a Controladoria-Geral da União (CGU) não tinha a atribuição para anular a decisão de um processo administrativo disciplinar e realizar um novo julgamento, quando a autoridade responsável pela decisão era um Ministro de Estado.

O planejamento desenvolvido para isso é o seguinte: no primeiro capítulo, serão discutidos os princípios da probidade administrativa e da dignidade da pessoa humana, examinando sua possível conexão através da perspectiva do neoconstitucionalismo; no segundo capítulo, será apresentada uma visão geral do processo administrativo disciplinar, preparando o terreno para a discussão sobre o julgamento; por último, o terceiro capítulo abordará o SISCOR-PEF, o papel da CGU enquanto órgão central, e sua competência específica em solicitar processos e anular decisões, incluindo um exemplo concreto relacionado ao tema.



PROBIDADE ADMINISTRATIVA E DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: IMPACTO DA REDUÇÃO DE COMPETÊNCIA CORRECIONAL DA CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO

A ideia de neoconstitucionalismo relaciona-se à fluidez do Direito, que, sendo tanto resultado quanto gerador do Estado, deve, em princípio, acompanhar a evolução deste, levando em conta tanto os avanços quanto os retrocessos da sociedade.

Assim, ao longo da história, houve uma transição de um tempo em que não existiam regras e regulamentos que regem as interações humanas, que se baseavam nas forças inatas do ser humano, para um cenário em que a intervenção do Estado se tornou bastante intensa.

Isso levou à subsequente necessidade de conter essa intervenção, optando por limitar as ações do Estado através das normas que ele mesmo elaborava, com a participação de representantes da população. Contudo, com o tempo, percebeu-se que esse modelo também se torna inadequado.

Ao longo desse caminho, a Constituição não era considerada um documento de caráter normativo; era, na verdade, uma carta de intenções, uma sugestão de natureza política, um texto que servia como inspiração, mas que, por esse motivo, não tinha aplicação imediata e obrigatória.

Essa situação começou a se alterar, quase exclusivamente, após a Segunda Guerra Mundial, a qual,

juntamente com outros eventos, assinalou uma crise na legalidade.

A literatura é abundante em evidências de que diversas barbaridades realizadas na Alemanha nazista tinham, de fato, uma base legal, mesmo que fossem consideradas imorais e completamente desumanas.

Dessa forma, os antigos princípios de valorização do ser humano, amplamente defendidos nas revoluções liberais, foram revisitados buscando uma nova maneira de implementá-los.

Essa nova abordagem se baseou na criação da Constituição como um documento fundamental, funcional e autêntico repositório de normas jurídicas, que assegura liberdades e uma variedade de outros direitos, em grande parte, focados e reorientados para a ideia de dignidade da pessoa humana, dentro do contexto que ficou conhecido como neoconstitucionalismo.

No Brasil, um dos principais representantes desse movimento é Luís Roberto Barroso, que, em sua publicação chamada “Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito: o triunfo tardio do Direito Constitucional no Brasil” (2005), abordou, entre outros pontos, os referenciais histórico, filosófico e teórico relacionados ao assunto.

O ponto de ruptura histórico encontra-se no constitucionalismo que se desenvolveu após a guerra, com foco na Alemanha e na Itália. No Brasil, essa transformação ocorreu de forma tardia, apenas com a promulgação da Constituição em 1988.

É relevante destacar que, embora algumas análises considerem a experiência dos Estados Unidos, essa não se alinha inteiramente ao conceito de neoconstitucionalismo. Isso se deve ao fato de que a Constituição de 1787 já atendeu, desde o início, a um “caráter de documento jurídico, passível de aplicação direta e imediata pelo Judiciário” (BARROSO, 2005).

O ponto de referência filosófico estaria na superação das abordagens do jusnaturalismo e do positivismo, ambas já esgotadas por serem vistas como extremos opostos.

O jusnaturalismo, que começou a se desenvolver no século XVI, impulsionou as revoluções liberais e se consolidou com a elaboração de Constituições e codificações, fundamentando-se na ideia de princípios de justiça que são válidos em todo lugar. Assim, ele atribuía um caráter mais abstrato e quase metafísico ao Direito.

Em contrapartida, o positivismo, especialmente a partir do final do século XIX até a metade do século XX, limitou o Direito à norma escrita, afastando-o de noções abstratas, como a justiça.

A progressão social e, consequentemente, do Estado, trouxe à tona a necessidade de reavaliar o significado e a finalidade do Direito, especialmente à luz de sua função social, um debate que ainda persiste.

Conforme destacado por Barroso (2005), “O pós-positivismo busca transcender a legalidade estrita, sem descartar o Direito existente; visa oferecer uma interpretação moral do Direito, sem recorrer a categorias metafísicas”.

Isso indica, essencialmente, a insuficiência da norma positivada e a rejeição de um Direito completamente desvinculado das regras, que se fundamente exclusivamente em princípios e axiomas universalmente aceitos.

É necessário encontrar um equilíbrio que una esses dois aspectos, preservando as garantias e liberdades conquistadas, sem que isso resulte em um estado de caos. Em tese, o pós-positivismo poderia desempenhar esse papel, incluindo, entre outros elementos:

” [...] a conferência de normatividade aos princípios e a explicação de suas interações com valores e normas; a recuperação da razão prática e da argumentação legal; a construção de uma nova interpretação constitucional; e a elaboração de uma teoria dos direitos fundamentais baseada na dignidade da pessoa humana (BARROSO, 2005).

O pós-positivismo pode ser entendido, principalmente, pela compreensão de que a aplicação estrita da norma poderia resultar em abusos e consequências indesejadas. Isso levou à necessidade de envolver outras áreas do conhecimento, o que motivou os pensadores do período a estabelecerem um conjunto básico de valores que moderam o positivismo, incluindo dignidade, liberdade e vida.

Assim, surgiu um cenário onde a autoaplicabilidade da norma foi restringida pelos direitos fundamentais a nível nacional e pelos direitos humanos no âmbito internacional, dando início ao conceito de supremacia da Cons-

tituição, que se tornaria a base de validade para as demais normas.

Da mesma forma, ao abordar a superação do positivismo jurídico, Soares (2010, p. 126) destaca a importância de tornar o Direito mais concreto por meio da análise e incorporação de fatores práticos, além de valores e questões políticas, como se pode perceber na leitura:

” O ponto central das teorias classificadas como neoconstitucionalistas parece ser a intenção de ultrapassar um paradigma que define que a ciência jurídica deve se limitar a descrever o Direito, através de uma abordagem neutra em relação a valores sociais e desconectada da questão da eficácia do sistema jurídico (SOARES, 2010, p. 126).

Atualmente, estamos testemunhando uma transformação nos paradigmas do direito, que resulta na reaproximação entre direito, ética e justiça. Esse fenômeno traz à tona a importância dos princípios jurídicos no sistema normativo, surgindo um modelo pós-positivista que respalda os direitos fundamentais expressos pela principiologia constitucional, integrando representações dos valores de liberdade, igualdade e dignidade de todos os indivíduos.

O marco teórico, por sua vez, incluiria o reconhecimento da força normativa da Constituição, a ampliação da jurisdição constitucional e uma nova abordagem interpretativa.

No que tange ao primeiro ponto, conforme mencionado anteriormente, a Constituição deveria ser vista não como uma mera "carta de intenções" ou um simples documento político, mas sim

como uma norma jurídica central e fundamental, que serve de base para a validade de todas as outras, resultando na ampliação das funções das Cortes Constitucionais.

Assim, observava-se uma transição do Legislativo, que antes dominava de forma quase absoluta, em virtude da soberania parlamentar e da lei como expressão da vontade geral, para uma maior ênfase no Judiciário. Essa mudança levou à implementação de modelos de controle de constitucionalidade e à formação de diversos tribunais constitucionais, principalmente na Europa.

Quanto à interpretação constitucional, passou-se a considerar, além dos métodos tradicionais de interpretação jurídica (gramatical, histórico, sistemático e teleológico), outros princípios de caráter instrumental, desenvolvidos pela doutrina e jurisprudência, tais como: a presunção de constitucionalidade das normas e atos do Poder Público; a interpretação em conformidade com a Constituição; a unidade; a razoabilidade; e a efetividade.

Em particular, devido às consequências do mencionado referencial teórico no contexto do neoconstitucionalismo, os princípios ganham uma importância significativa. A explicação para isso é relativamente clara: considerando que todas as situações precisam ser analisadas à luz da Constituição e, dada a complexidade da vida cotidiana, o texto legal, por si só, não é suficiente para resolver todas as questões que surgem.

É importante lembrar que qualquer violação ou risco de violação a direitos pode ser levada ao Poder Judiciário. Assim, os princípios emergem como normas que devem ser seguidas, embora

não possuam a mesma clareza descritiva das regras, refletindo valores específicos de determinado período e lugar ou ainda, metas a serem alcançadas.

Por isso, é correto afirmar que eles são características de orientações abertas e flexíveis, o que ressalta novamente a importância do papel do intérprete, que, como menciona Barroso (2005), “se torna um co-participante no processo de criação do Direito, complementando o trabalho do legislador ao atribuir significados às cláusulas abertas e ao escolher entre soluções possíveis”.

Segundo Tavares (2010, p. 25), além de sua dimensão jurídica, que se manifesta na presença de um código supremo que se sobrepõe até mesmo aos governantes, o neoconstitucionalismo incorpora também uma dimensão sociológica e ideológica. A primeira se refere ao fato de que a restrição do poder se fundamenta em uma mobilização social, enquanto a segunda é caracterizada pelo “aspecto garantístico”, que surge da própria restrição do poder.

Mendes e Branco (2014, p. 53) elaboram a definição de neoconstitucionalismo ao enfatizar a incorporação de valores e a importância central da Constituição, afirmando que isso não se opõe ao princípio democrático, mesmo com a superação da noção de primazia do Parlamento, conforme mencionado:

” Atualmente, podemos observar uma fase do constitucionalismo que se destaca pela diminuição da primazia do Parlamento. O momento presente é definido pela preponderância da Constituição, à qual todos os poderes instituídos devem

se submeter, assegurada por instrumentos judiciais que promovem o controle de constitucionalidade. Ademais, a Constituição se distingue pela incorporação de princípios éticos e políticos (um fenômeno frequentemente chamado de concretização da Constituição), especialmente em um contexto de direitos fundamentais que se aplicam de forma automática (MENDES; BARROCO 2014, p.53).

Sarmiento, por sua vez, não contesta a essência da teoria, mas sim o risco de abusos em situações concretas, especialmente considerando um possível ativismo judicial. Nesse contexto, ele não se limita a uma única crítica, mas aponta três objeções ao neoconstitucionalismo: a) a visão de que sua orientação judicial é antidemocrática; b) a preocupação de que sua ênfase em princípios e ponderações, em vez de regras rígidas, é arriscada, especialmente no Brasil, devido às particularidades culturais; c) a ideia de que isso pode levar a uma panconstitucionalização do Direito, prejudicando tanto a autonomia pública do cidadão quanto a autonomia privada do indivíduo, já que, se tudo estiver quase que definido pela Constituição, não haveria espaço para que o povo exercesse sua autonomia política através do legislador ao longo do tempo.

Ávila discute o movimento de maneira crítica em seu artigo denominado “Neoconstitucionalismo”: entre a “Ciência do Direito” e o “Direito da Ciência”. Nesse contexto, ele identifica quatro pilares (ÁVILA, 2009, p. 3) relacionados a esse movimento, ressaltando, no entanto, que é inadequado

restringir-se a um único tipo de neoconstitucionalismo: “o normativo (‘da regra ao princípio’); o metodológico (‘da subsunção à ponderação’); o axiológico (‘da justiça geral à justiça particular’) e o organizacional (‘do Poder Legislativo ao Poder Judiciário’)”.

Com relação à premissa normativa, acredita-se que a Constituição de 1988 possui um caráter mais regulatório do que principiológico (ÁVILA, 2009, p. 3). A “opção constitucional se orientou, fundamentalmente, para a criação de normas e não de princípios” (ÁVILA, 2009, p. 4), o que pode ser explicado pelo fato de que as normas ajudam a minimizar ou resolver questões de coordenação, entendimento, custos e supervisão de poder.

Essa situação, além de demonstrar a falsidade da afirmativa de que a Constituição abriga mais princípios do que regras, também geraria problemas no aspecto metodológico, uma vez que, frente à prevalência das normas, “o modelo de aplicação ideal deveria ser a correspondência conceitual atrelada a objetivos, ao invés da ponderação horizontal” (ÁVILA, 2009, p. 5).

Em relação à base metodológica, sustenta-se que não é viável aceitar o paradigma da ponderação como um “critério geral de aplicação do ordenamento jurídico” (ÁVILA, 2009, p. 7).

Isso ocorre, pois tal aceitação desconsideraria a hierarquia da ordem jurídica e prejudicaria “as normas e o exercício adequado do princípio democrático por meio da função legislativa” (ÁVILA, 2009, p. 8), além de resultar em um elevado nível de subjetividade.

Levando em conta a base axiológica, a crítica principal reside no entendimento de que “as normas funcionam como um meio de promover uma justiça ampla, através da uniformidade no tratamento e da estabilidade das decisões que contribuem para essa justiça” (ÁVILA, 2009, p. 15).

No que se refere ao fundamento organizacional, a questão está vinculada ao fato de que um Estado de Direito deve fundamentar-se na prevalência de “normas gerais que visem a pacificar conflitos morais e a minimizar a arbitrariedade e a incerteza [...]” (ÁVILA, 2009, p. 16). Assim, não haveria espaço para que a atuação do Poder Judiciário se sobrepusesse à dos outros poderes. Em vista de tais considerações, sugere-se que a aceitação do neoconstitucionalismo no Brasil seja reavaliada.

Considera-se que, em algumas situações, a atenção excessiva aos detalhes pode não ser produtiva. Isso se aplica ao neoconstitucionalismo, cuja essência e princípios refletem melhor as expectativas da sociedade em relação ao Direito, focando na busca de soluções concretas para problemas reais, à luz da Constituição.

É imprescindível garantir que não ocorram abusos, que não são necessariamente atribuíveis a uma teoria específica (é importante lembrar que o rigor legal também pode ocasionar injustiças, resultando em uma ação estatal ilegítima). Na verdade, a questão está ligada à atuação humana, sendo que o controle social é visto como o aspecto mais eficaz nesse contexto.

É inegável que, em diversos aspectos, o Brasil está experimentando intensamente a fase do neoconstitucionalismo. Um dos pontos principais é a chamada constitucionalização do Direito, que se manifesta em todos os setores e não se limita apenas à inclusão de normas específicas no texto constitucional, como é o caso das várias disposições da Constituição Federal de 1988 relacionadas à Administração Pública.

Isso representa, na verdade, uma nova maneira de analisar todas as normas, que precisam ser compreendidas e interpretadas à luz da Constituição, conforme os padrões previamente mencionados.

É fundamental destacar que, assim como em outros sistemas jurídicos, a interpretação da Constituição no Brasil deve sempre retornar ao princípio da dignidade da pessoa humana. Embora esse princípio exige uma análise ponderada, ele possui uma relevância que deve ser levada em conta em situações específicas. Dessa forma, tanto esse quanto outros princípios constitucionais devem orientar todas as interações, tanto entre indivíduos quanto entre esses e o Estado, influenciando diversos conceitos que até então eram considerados absolutos, incluindo o princípio da legalidade, que será explorado posteriormente.

Essa circunstância leva Barroso (2005) a concluir que “toda interpretação de normas jurídicas é, igualmente, uma interpretação de normas constitucionais”, com o seguinte significado:

” Toda ação que visa a efetivação de um direito implica na aplicação, seja de forma direta ou indireta, da Constituição. Ela se aplica: [...] b) Indiretamente, quando uma reivindicação se baseia em uma norma infraconstitucional, por duas razões: (i) antes de utilizar a norma, o intérprete deve verificar sua conformidade com a Constituição, pois, se não houver compatibilidade, sua aplicação não deve ocorrer. [...]; (ii) ao aplicar a norma, o intérprete precisa direcionar seu sentido e alcance para a realização dos objetivos constitucionais. [...] Em suma, a Constituição está atualmente no núcleo do sistema jurídico, de onde emana sua força normativa, possuindo supremacia tanto formal quanto material. Desempenha, dessa forma, não apenas o papel de critério de validade para normas infraconstitucionais, mas também como guia interpretativo para todas as normas do sistema (BARROSO, 2005).

Assim, a avaliação da validade ou adequação de uma norma, nos dias atuais, deve se basear em critérios muito mais abrangentes, que incluem, de modo natural, a verificação de sua conformidade formal e substancial em relação à Constituição. Além disso, é necessário investigar se os objetivos constitucionais estão sendo alcançados, o que se aplica igualmente ao campo do Direito Administrativo, gerando repercussões em conceitos como a interpretação restritiva do princípio da legalidade, conforme será exposto a seguir.

A integração da Constituição ao Direito resulta do papel fundamental que ela desempenha, servindo como a fonte de validade para as outras normas e como referência para sua interpretação e aplicação em situações específicas. Isso demanda a consideração de todos os princípios e garantias, sejam eles explícitos ou implícitos no texto constitucional. Como mencionado anteriormente, esse fenômeno se estende a todas as áreas do Direito, especialmente em função da relevância do princípio da dignidade humana, que possui um significado vasto, fundamentado nos valores que a sociedade adota e aceita em diferentes épocas e contextos.

Nesse contexto, Justen Filho (2005, p. 14) destaca que a realização de um Estado democrático não se dá apenas pela presença da Constituição, sendo essencial a “implementação de atividades administrativas eficazes”, que agora são interpretadas de maneira prática à luz dos valores constitucionais.

Dessa forma, como já mencionado, qualquer análise de uma situação específica será uma análise constitucional. Inicialmente, isso se refere à avaliação da conformidade da norma (seja regra ou princípio) com a Constituição, mas também para verificar se sua aplicação em um caso concreto é compatível com os objetivos constitucionais. Para isso, são essenciais tanto a ponderação quanto a argumentação. Nesse contexto, Sarmiento (2009, p. 108) ressalta que a constitucionalização ocorre tanto pela regulação de assuntos novos ou previamente abordados em normas infraconstitucionais, quanto pelo

que ele chama de “filtragem constitucional”, que significa a “(re-) auditoria de toda a ordem jurídica sob uma perspectiva guiada pelos valores constitucionais”. Em consonância, também se manifesta Paz (2009, p. 67), Barroso (2005) e Oliveira, R. (2014, p. 7).

Em uma obra diferente, Di Pietro (2012) aborda a redução da discricionariedade à luz da constitucionalização do Direito, reiterando que:

” A Constituição não reitera a disposição da Lei Fundamental da República Federal da Alemanha que estabelece que os Poderes Executivo e Judiciário devem seguir a legislação e o Direito. Contudo, é inegável que incorporou, por um lado, a noção de prioridade dos direitos fundamentais, não apenas pela sua extensão, mas também pela inserção precoce, no Título I, dos princípios fundamentais de um Estado Democrático de Direito, incluindo o respeito à dignidade da pessoa humana. Por outro lado, adotou uma nova interpretação do princípio da legalidade, em uma perspectiva abrangente, que inclui todos os valores e princípios reconhecidos, seja de forma explícita ou implícita, na Constituição (DI PIETRO, 2012).

Binenbojm (2006), ao abordar a constitucionalização do direito administrativo no Brasil, começa contestando a ideia de que essa área é uma consequência do Estado de Direito e da estipulação do princípio da separação dos poderes. Ele argumenta que a jurisprudência do Estado francês, responsável

pelo desenvolvimento dessa disciplina, na realidade, estabelece “uma auto vinculação do Poder Executivo à sua própria vontade” (2006, p. 9-10). Em seguida, ele explora transformações históricas e, principalmente, a interação entre os domínios público e privado, citando (2006, p. 15-16) paradigmas do direito administrativo brasileiro que estariam em questionamento, muitos dos quais já foram destacados por Barroso (2005) e mencionados no início deste tópico.

Constata-se, portanto, que no contexto da constitucionalização do Direito Administrativo, existe um certo consenso acerca da ampliação do princípio da legalidade, que passa a ser avaliado à luz da juridicidade, o que, por sua vez, leva a uma reflexão sobre a legitimidade.

Assim, na estrutura atual do Estado brasileiro, que é caracterizado como “Democrático de Direito”, serão considerados legítimos os atos que respeitam a lei e os princípios do Direito, indo além de um critério meramente formal e levando em conta, entre outros, aspectos de justiça e o atendimento a direitos fundamentais, motivo pelo qual se torna pertinente discutir a dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, apresenta como a crescente transparência e a maior participação da sociedade têm exigido, progressivamente, o desenvolvimento e a melhoria dos mecanismos de prevenção e reprimenda à corrupção, cujas ações são compreendidas sob o termo de improbidade administrativa.

Essa demanda se manifesta no crescimento das queixas apresentadas pelos cidadãos, na mobilização das organizações do terceiro setor e também em diversas manifestações públicas ocorridas em 2013, que, abordando diferentes temas, revelaram o desencanto da população brasileira com a corrupção e a percepção de impunidade.

A prática da integridade na administração pública é, na verdade, um direito do cidadão consolidado na Constituição, evidenciado tanto pelos princípios que orientam a Administração Pública quanto pela menção clara das penalidades aplicáveis aos atos de corrupção administrativa.

Retomando o relatório da OCDE, é fundamental destacar a proposta de ação que visa à "incorporação de altos padrões de conduta". A aceitação dessa proposta depende, necessariamente, do exemplo que deve ser fornecido pela Administração Pública Federal, já que foi o governo brasileiro que solicitou à OCDE a avaliação de seu sistema de integridade. Assim, é imprescindível que a administração mostre, em primeiro lugar, a coesão entre seus diversos órgãos e a unidade na correta aplicação das normas, interpretando e utilizando-as em benefício da coletividade, sempre em conformidade com os princípios e regras constitucionais.



REFERÊNCIAS



ÁVILA, H. "**Neoconstitucionalismo**": entre a "**ciência do Direito**" e o "**Direito da Ciência**". Revista Eletrônica de Direito do Estado (REDE), Salvador, Instituto Brasileiro de Direito Público, n.º 17, jan./fev./mar. 2009.

BARROSO, L. R. **Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito: o triunfo tardio do Direito Constitucional no Brasil**. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 851, nov. 2005.

BINENBOJM, G. **A constitucionalização do direito administrativo no Brasil: um inventário de avanços e retrocessos**. Revista Brasileira de Direito Público – RBDP, Belo Horizonte, ano 4, n. 14, jul./set. 2006, p. 9 - 53.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, J. R. P. **Improbidade administrativa e sua autonomia constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

SOARES, R. M. F. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: em busca do direito justo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

TAVARES, A. R. **Curso de Direito Constitucional**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.



VIOLAÇÃO DO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES POR PARTE DO PODER LEGISLATIVO: OUTRA PERSPECTIVA DO ATIVISMO JUDICIAL

FÁBIO DA SILVA VEIGA

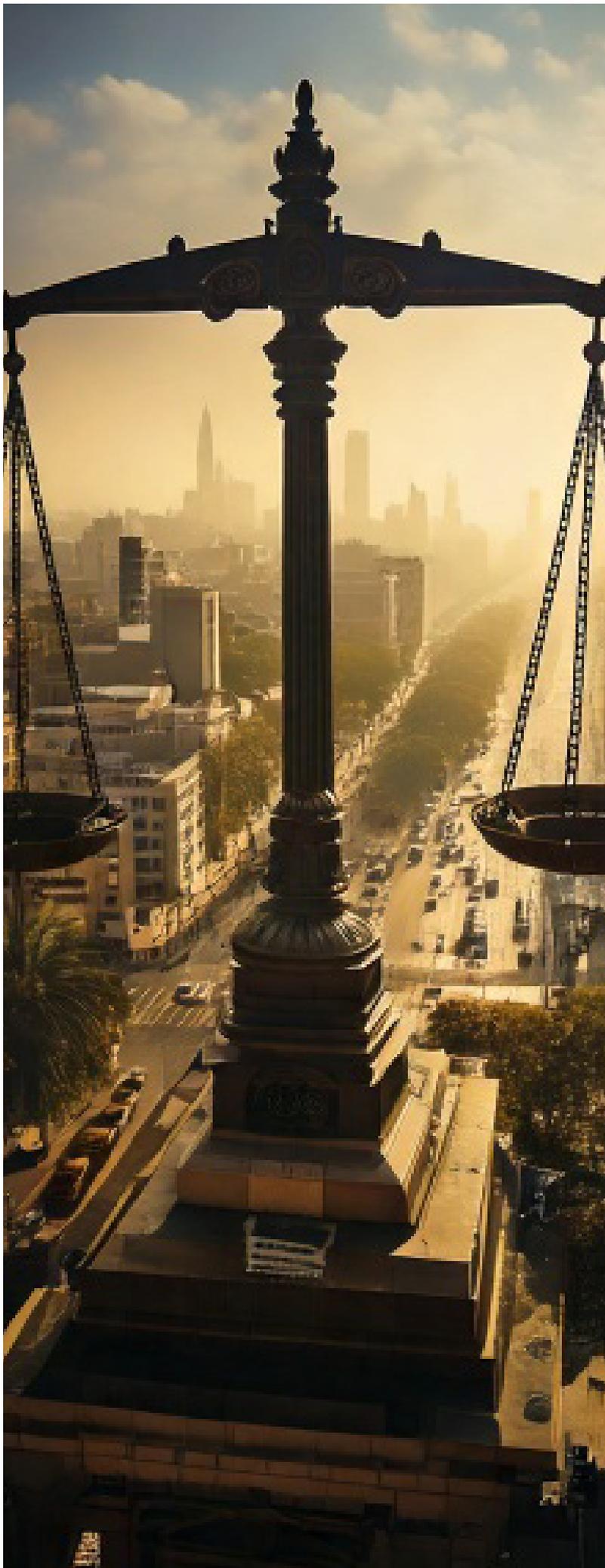
Professor de Direito na Graduação, Mestrado e Doutorado (Universidade Lusófona, Portugal) e Professor de Direito do Mestrado em Direito da UNIFIEO, Brasil. ORCID: 0000-0002-9986-7813 | Doutor em Direito pela Universidade de Vigo, Espanha. Orientador e co-autor deste artigo.

PATRICIA DA COSTA BELLO

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Pará (2001). Especialista em Direito Processual pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2011-2013). Especialista em Direito das Famílias e Sucessões pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (2022-2023). Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (2024-2024). Mestranda em Direitos Humanos Fundamentais pela Universidade FIEO- UNIFIEO. Servidora do Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Assessoria de Desembargador componente da 2ª Turma de Direito Privado.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional em Direitos Fundamentais pela Unifio - Osasco - SP. Graduação em tradução e intérprete pela Uninove. Bacharel em Direito pela Universidade Brasil (2019). Graduação em Turismo pela Universidade São Judas Tadeu, Pós-Graduado pelo Damásio Educacional em Direito Penal e Constitucional, Processo Civil e Processo Penal pela Faap com módulo internacional pela Universidade Santiago de Compostela. Pós-Graduação no Legale em Direito Administrativo e Cível. Pós-graduação pela Universidade Federal do Maranhão em Gestão em Educação Ambiental. Pós-Graduação em Neurociência da Educação, Segurança Pública e Administração Segurança Pública. Pós-graduação pelo Instituto Venturo em História da Cidade do Rio de Janeiro e aluno Especial da área Mudança Social e Participação Política USP, Pós-graduação em Clínica Psicanalítica Lacaniana Instituto Espe (Instituto de Psicologia e Psicanálise).



RESUMO:

O artigo introduz o princípio da separação dos poderes segundo o magistério doutrinário interior. Em seguida, trabalha a matéria como direito fundamental frente ao Estado Democrático de Direito a partir do viés histórico - filosófico para, logo após, examinar a excepcionalidade imposta pelo Supremo Tribunal Federal à violação do tema versado. Projeta o estudo de caso avaliando os motivos expressados pelo Ministro Luís Roberto Barroso ao julgamento do marco civil da internet colocada na Lei n. 12.965/2014 e aduz uma nova perspectiva do ativismo judicial ou judicialização das políticas públicas e de temas não tratados pelo Parlamento por omissão legislativa intencional a demandas importantes no cenário brasileiro que representada em números via painel da Corte Cidadã.

Palavras-chave: Separação de Poderes; Direito Fundamental; Ativismo Judicial; Omissão Legislativa.

INTRODUÇÃO

Consagrado pelo direito constitucional positivo, o princípio da separação dos poderes desenha a estrutura funcional típica e atípica de cada poder que, a evitar abusos de um mando concentrado ou a interferência indevida de um em relação a outro, maneja o controle recíproco à manutenção do equilíbrio do Estado Democrático de Direito.

Os poderes devem coexistir de forma harmônica e independente entre si, porque essa é a vontade da Constituição que, conforme texto do artigo 60, § 4º, III, elevou o princípio tratado ao patamar de cláusula pétrea, tornando-o sólido na Ordem Jurídica presente.

Nessa perspectiva, a separação dos poderes age como um mecanismo de afinação e cooperação entre Legislativo, Executivo e Judiciário visando preservar o Estado Democrático de Direito fundado nos direitos fundamentais e humanos.

Todavia, o dinamismo da sociedade moderna que a agendou na esfera tecnológica trouxe muitas novidades úteis como, por exemplo, educação via EAD, pagamentos online, somente para citar alguns exemplos. Mas, também movimentou, e ainda contém, muitos discursos antidemocráticos, racistas, discriminatórios a minorias e a religiosos capazes de influenciar a massa a ação negativa que os adota como ideologia preponderante.

Os atos antidemocráticos de 08 de janeiro de 2023 que vandalizaram e depredaram prédios dos três poderes é uma amostra a ser mencionada. A convocação e procedimento ocorreram através das plataformas digitais que não fiscalizam e tampouco expurgaram os conteúdos provocadores, por força da ausência de legislação específica sobre o assunto.

Com cenas vistas internacionalmente sobre as ações ilícitas dos autodenominados patriotas, era esperado que o Poder Legislativo agisse por debater, inclusive em caráter de urgência, um conjunto de leis ou apenas uma única legislação que regulamenta as hipóteses de responsabilidade digital, civil e penal das plataformas por ato seu o de terceiro e por omissão na verificação do conteúdo veiculado dada a grave ofensa ao Estado Democrático de Direito, que ainda ouviu clamores à volta da Ditadura.

O Poder Legislativo se manteve inerte em sua função precípua. Há uma explicação. Compreendeu o Parlamento que as plataformas digitais são um canal eficaz de movimentação das massas ao atendimento de interesses próprios, mesmo que o egocentrismo político fira as bases do Estado Democrático de Direito.

Todavia, o Supremo Tribunal Federal não poderia ser igualmente inerte dada sua posição enquanto guardião da vontade da Constituição a proteger a democracia, os direitos fundamentais e humanos.

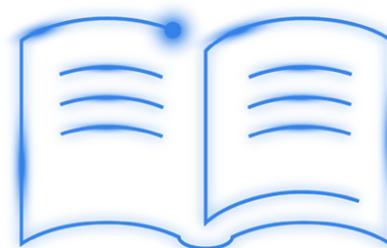
Então, o protagonismo havido seja através do ativismo judicial, seja mediante a judicialização das políticas públicas ou da previdenciária, neste último campo indicando algumas modalidades, decorre, como uma de suas vertentes, da omissão intencional do Poder Legislativo em cumprir seu papel.

Críticas há acerca da preeminência do Poder Judiciário em interferir nas funções inerentes ao Poder Legislativo. Entretanto, é preciso investigar o ponto de partida para entender que o ativismo judicial ou a judicialização de temas importantes decorre, também, da postura silente do Parlamento que age intencionalmente dessa forma ao atendimento de seus interesses políticos, que não tem a ver com a vontade da Constituição. Eis a problemática enfrentada no curso do artigo.

O objetivo geral do trabalho, então, é analisar que a violação do princípio da separação dos poderes decorre do silêncio do Poder Legislativo em cumprir sua função constitucional a assegurar os fundamentos do Estado Democrático de Direito, que é a mola propulsora a assegurar os direitos fundamentais e humanos.

Os objetivos específicos são: compreender que o princípio da separação dos poderes pertence ao arranjo da estrutura político-jurídica do Estado Democrático de Direito; definir a cláusula pétrea com base no magistério doutrinário interno; analisar que a omissão institucional do Parlamento afronta a vontade da Constituição; examinar que o ativismo judicial ou a judicialização das políticas públicas advém da conduta intencionalmente silenciosa do Poder Legislativo que assim age para satisfazer o egocentrismo político e analisa a medida em estudo de caso.

Para encarar os aspectos envolvidos no problema apresentado, será feita uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura abrangendo artigos científicos e livros atuais e clássicos, além da pesquisa jurisprudencial doméstica identificando as exemplificações que servem ao propósito do artigo.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um sistema político e organizado, o princípio da separação de poderes grava um valor petrificado a servir ao Estado Democrático de Direito, segundo anelo da Constituição.

A escolha do Poder Constituinte Originário em positivá-lo como cláusula pétrea expressa advém do compromisso assumido com os direitos fundamentais em um momento histórico de ruptura com o Regime Ditatorial, conformando uma nova ordem jurídica embasada em direitos caros e conquistados a peso de sangue.

Para André Tavares, a teoria da separação dos poderes associada está ao arranjo institucional desenhado pela Constituição vigente, nela encontrando sua fonte e se amoldando “como uma técnica de arranjo da estrutura política do Estado, implicando a distribuição por diversos órgãos de forma não exclusiva, permitindo o controle recíproco, tendo em vista a manutenção das garantias individuais consagradas no decorrer do desenvolvimento humano”.

Dessarte, a preservação dos direitos fundamentais depende do equilíbrio entre as funções estatais, onde um Poder não deve se sobrepor a outro e tampouco, de forma intencional, deixar ao largo o exercício de sua incumbência constitucional. Aprumo dirigido ao controle recíproco através do mecanismo checks and balances à

manutenção do Estado Democrático de Direito: “Não há, pois, qualquer dúvida da estreita interligação constitucional entre a defesa da separação de poderes e dos direitos fundamentais como requisito sine qua non para a existência de um Estado democrático de direito.”

Inobstante, a dinâmica da moldura fática segundo cenário político-jurídico hodierno alterou o sentido de comprometimento dos Poderes, em especial entre os Poderes Legislativo e Judiciário culminando no que hoje se chama de abuso do ativismo judicial capaz de neutralizar a grandeza dos direitos fundamentais.

Flávio Martins, conjugando o pensamento de Dalmo de Abreu Dallari, salienta que a “evolução da sociedade criou exigências novas, que atingiram profundamente o Estado”. Este passou a ser cada vez mais solicitado a agir, ampliando sua esfera de ação e intensificando sua participação nas áreas tradicionais. Tudo isso impôs a necessidade de uma legislação muito mais numerosa e mais técnica, incompatível com os modelos da separação dos poderes.”

Mas o problema reside na ausência voluntária do Poder Legislativo em agir frente aos anseios da mesma Sociedade que eclodiu às novas deliberações, cujo hiato obriga a atuação destacada do Poder Judiciário em importantes recortes fáticos ante a omissão entendida daquela esfera de Poder.

Críticas são muitas ao excesso de ativismo judicial, e devem ser analisadas sim em cada fun-

damento, dado que a estabilidade do Estado Democrático de Direito, no viés princípio lógico da separação dos poderes, está sob ataque e, para que retome a seu curso regular, prudente é identificar quais os pontos nevrálgicos, origem e intenção correspondente.

OUTRAS DEFINIÇÕES

Em uma lente panorâmica do magistério doutrinário interior, a inteligência do princípio da separação dos poderes se perfaz necessária a fim de compreender a nova perspectiva que o artigo pretende dar ao ativismo judicial, a qual oriundo da violação ao princípio da separação dos poderes pelo Poder Legislativo.

Nessa senda, Plínio Melgare entende que “com a divisão dos Poderes, com as diversas funções estabelecidas, evita-se a concentração do poder nas mãos de uma só pessoa ou grupo. De outra parte, busca-se a realização do regime democrático, vinculado aos direitos fundamentais. De fato, releva adaptar a teoria da separação dos Poderes às exigências atuais da cidadania, conformados pela arquitetura de um Estado democrático e de direito.”

Luís Roberto Barroso compreende que o “conteúdo nuclear e histórico do princípio que ainda remanesce pode ser descrito nos seguintes termos: as funções estatais devem ser divididas e atribuídas a órgãos diversos e devem existir mecanismos de controle recíproco entre eles, de modo a proteger os indivíduos contra o abuso poten-

cial de um poder absoluto. Na democracia constitucional, não existe poder hegemônico.”

Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Júnior assestam que “a independência e a harmonia entre os Poderes do Estado indicam, como princípio, que cada um deles projeta uma esfera própria de atuação, cuja demarcação tem por fonte a própria norma constitucional.”

João Trindade Cavalcante Filho e Gilmar Mendes sustentam a proteção da separação dos poderes em dois parâmetros básicos: a independência e a harmonia. A ideia de órgãos separados é atenuada com o sistema de freios e contrapesos legado pela doutrina inglesa. Nesse ponto ressalta a íntima ligação entre independência e harmonia: nem os poderes podem ser tão independentes a ponto de se comprometer a atividade estatal, nem os mecanismos de harmonia podem ser tão intensos que mitiguem a independência, gerando, ao revés, uma desarmonia.”

Ana Paula de Barcellos destaca que “a separação de poderes é, a rigor, um princípio, de modo que pode ser descrita como tendo um núcleo de sentido e uma área não nuclear, que admite desenvolvimentos diversos.

Na realidade, se os tribunais, na sua atividade cotidiana de interpretação da Constituição, se veem na contingência de efetuar ponderações envolvendo o princípio da separação de Poderes – reconhecendo que não se trata da imposição de um figu-

rino inflexível – não seria legítimo impedir categoricamente que o poder constituinte derivado faça o mesmo. Inconcebível seria negar a mesma possibilidade aos mecanismos institucionais de reforma enfeixados no poder constituinte derivado, sob pena de grave esvaziamento do princípio democrático.”

Das definições escolhidas, nota-se que todos os citados convergem que o princípio da separação dos poderes assegura vida do Estado Democrático de Direito, o qual associado intimamente aos direitos fundamentais.

Nesse viés, o exame dos antecedentes históricos se faz indispensável à valoração desta cláusula pétrea para, ao final, atinar que a violação aqui tratada também ocorre pela intenção provocada de um Poder quando, ao buscar atender seus interesses políticos egoístas, afasta a métrica de suas ações, mesmo que insulte a essência da separação dos poderes.

BREVES ANTECEDENTES HISTÓRICOS

“A Política”, (século IV a.C.), obra de Aristóteles, aluno destacado de Platão, detectou três funções estatais específicas na polis grega, mas sem separá-las em unidades independentes e interligadas entre si, onde, partindo do enfoque debatido por seu mentor e Sócrates, um poder é limitado por outro.

À tríade identificada - deliberativa, executiva e judicial - Aristóteles “se inspira na organização da república ateniense, em que, grosso modo, a Assem-

bleia dos cidadãos delibera sobre as grandes questões, como paz e guerra; magistrados desempenhavam as tarefas concretas que são inerentes a uma unidade política; e os tribunais julgavam os litígios e puniam os criminosos.”

Influenciado pelo ideal aristotélico e no ambiente da república romana, Políbio avançou quanto ao controle recíproco entre os poderes por equilibrar “elementos da monarquia, da aristocracia e da democracia, com certas funções mais concentradas e outras mais dispersas entre os membros da sociedade.

Porém, em lugar de todas as classes terem acesso ao exercício de todas essas funções, cada um dos grupos sociais se ocuparia dos papéis designados a cada um daqueles elementos”.

Segundo Políbio, “os cônsules exerceriam as funções relacionadas ao elemento monárquico; o senado, as ligadas ao elemento aristocrático; e o povo (assembleias populares e tribunos da plebe), as pertinentes ao elemento democrático. Disso adviria um efeito reciprocamente limitador entre as classes sociais, propiciando a moderação do poder político.”

Assim sendo, o propósito dos órgãos governamentais não mais seria representar uma classe social específica. Ao contrário, a direção dada era no controle recíproco entre os poderes, lançando base aos checks and balances.

Marsílio de Pádua, filósofo e pensador político, igualmente

influenciado pelo pensamento aristotélico, deu um passo largo para defender a efetiva separação do Estado e da Igreja.

A obra "Defensor Pacis, enquanto texto anticlerical, "defende a separação entre o Estado e a autoridade religiosa e afirma a soberania do povo." E, ainda, propõe a apreensão dos bens da igreja pela autoridade civil e a eliminação dos dízimos. O Defensor da Paz seria o Estado, responsável pela manutenção da paz pública."

Nessa perspectiva, Marsílio de Pádua demonstra a viabilidade da separação para higienizar a função estatal, que maculada pelos dogmas da igreja como o dízimo e o manejo do poder do Estado ao acúmulo de riquezas próprias.

Na França, O Príncipe de Nicolau Maquiavel, século XVI, visualizou a existência de três poderes distintos: O Parlamento, o Rei e o Judiciário independente. Dirigiu a função do Poder Judiciário à defesa dos mais pobres contra o Estado, estratégia manejada com o objetivo de desobrigar o Monarca de agir na questão e assim desagradar quem o favorecia no Legislativo.

Conforme Maquiavel, "entre os reinos bem organizados e governados nos nossos tempos está aquele da França. Nele existem inúmeras boas instituições, das quais dependem a liberdade e a segurança do rei; a primeira delas é o Parlamento com a sua autoridade. Aquele que organizou esse reino, conhecendo a ambição dos poderosos e a sua insolência,

julgando ser necessário pôr um freio para corrigi-los e, de outra parte, por conhecer o ódio da maioria contra os grandes com base no medo, desejando protegê-la, mas não querendo fosse esse particular cuidado do rei, buscou dele retirar o peso da ociosidade dos grandes em sendo favorecido o povo ou deste ao dever apoiar os grandes; por isso, constituiu um terceiro juiz que fosse aquele que, sem responsabilidade do rei, contivesse os grandes e amparasse os pequenos."

Perceba, então, que Maquiavel fundamentou a separação dos três poderes na segurança e interesses do Rei, que não deveria ser atingido pelo ódio do povo. Todavia, apesar do motivo ímpar, evidenciou a dissociação das funções dos poderes estatais.

John Locke, filósofo inglês e crítico da teoria divina dos Monarcas, apresentou a divisão bipartida entre o Rei e o Parlamento, no ensino doutrinário a desestruturar o poder absoluto dos monarcas como se representantes de Deus fossem:

” Locke nos apresenta duas funções soberanas internas nessa sociedade política a ser instaurado: a legislativa, que teria a tarefa de definir o modo com que se deverá utilizar a força da comunidade para a preservação dela própria e de seus membros; e a executiva, que teria o encargo de assegurar internamente a execução das leis positivas.¹⁵

A divisão bipartida dos poderes do Estado: Legislativo e Executivo, compreendendo neste último o poder de julgar,

destaca-se no exercício de cada função a qual designada a diferentes agentes e instituições públicas conforme razões explicadas por Luís Roberto Barroso:

“Em primeiro lugar, por não ser possível confiar na consciência, virtude ou sabedoria do governante, já que ele é tão irracional quanto qualquer outro indivíduo e pode abusar do poder político que lhe foi concedido. Está presente, aqui, a rejeição às monarquias absolutistas.

Em segundo lugar, por uma razão pragmática: enquanto a elaboração da lei não exige mais que um curto espaço de tempo, a garantia do seu cumprimento deve ser permanente, sendo necessário, portanto, que haja um poder em constante exercício para velar pela execução das leis em vigor. Em terceiro, por uma questão de eficiência: um corpo com grande quantidade de membros, como o legislativo, não pode atuar com a rapidez necessária à função executiva, que deve ser exercida por um órgão restrito ou singular.

Discerne, então, John Locke as distintas funções de governo e exhibe uma proposta de separação de poderes entre executivo e legislativo, cujo objetivo era limitar o poder estatal e, por via de consequência garantir a liberdade individual.

Na obra O Espírito das Leis, publicada em 1748, Charles Louis de Secondat ou o Barão de Montesquieu, desenvolveu a teoria tripartite de poderes que, tal qual John Locke, partia da lente pessimista da natureza humana cuja concentração de poderes em únicas mãos levaria

o homem deles a abusar dado o exercício arbitrário intencional.

Para o filósofo francês, a liberdade individual estaria fortemente comprometida se os poderes de julgar, administrar e legislar estivessem agrupados em uma única pessoa, pois “quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de Magistratura, o Poder Legislativo é reunido ao Executivo, não há liberdade. Porque pode temer-se que o mesmo Monarca ou o mesmo Senado faça leis tirânicas para executá-las tiranicamente.”

Montesquieu compreendia que os magistrados deveriam ser pessoas do povo exercendo a função em espaços fixos e delimitados no tempo. *La bouche qui prononce les paroles de la loi*, traduzindo, a boca que pronuncia as palavras da lei. Logo, ministros do Rei jamais poderiam ser juízes porque não teriam *sang-froid* ou sangue frio para julgar crimes ou desentendimentos entre particulares livre de suas emoções estatais.

“Também não haverá liberdade se o Poder de Julgar não estiver separado do Legislativo e do Executivo. Se estivesse junto com o Legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário: pois o Juiz seria legislador. Se estivesse junto com o Executivo, o Juiz poderia ter a força de um opressor.”

Igualmente entendia que o detentor do poder executivo não poderia compor o Parlamento, para que o veto não se maculasse com o debate oriundo do Parlamento, revelando “a necessidade de o executivo ser

um ramo separado do legislativo. Desse modo, o poder executivo não estaria autorizado a debater as questões submetidas ao Parlamento, nem a deliberar sobre elas, mas apenas a exercer a sua faculdade de vetá-las.”

De fato, a contribuição que a teoria de Montesquieu traz para os dias atuais é relevante, ainda mais quando se atém a seu propósito de garantir a proteção e aplicabilidade dos direitos fundamentais e de afastar o abuso do poder de julgar, de administrar e o de legislar mediante alocação de cada qual em sua esfera de atuação constitucional.

SEPARAÇÃO DOS PODERES: DIREITO FUNDAMENTAL E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A Constituição Brasileira estampava o princípio da separação dos poderes em seu artigo 2º, em conjunto com outros direitos fundamentais, predicando o Legislativo, Executivo e Judiciário como poderes independentes e harmônicos entre si, com funções estabelecidas no Título IV, que trata da Organização dos Poderes.

De fato, o Poder Constituinte Originário adotou a teoria da tripartição de poderes de Barão de Montesquieu que elevado à cláusula pétrea, artigo 60, §4º, inciso III, serve ao Estado Democrático de Direito na medida que protege e assegura a execução dos demais direitos fundamentais previstos, daí ser insuscetível de alteração por emenda à Constituição.

Insta salientar que cada poder exerce suas funções típicas e atípicas, segundo autorização constitucional. Todavia, caso um poder interfira indevidamente em outro, o mecanismo de freios e contrapesos é acionado eis que está de alguma forma presente em nossa Constituição, quando viabiliza, por exemplo, no art.º 49, V, a sustação dos atos normativos do Executivo que exorbitem do poder regulamentar ou dos limites de delegação legislativa; ou ainda, pelo Judiciário, na hipótese de inconstitucionalidade de norma já vigente. Importante entender que se trata de uma forma de obstar o exercício de um poder pelo outro.

Dessarte, o controle do poder pelo próprio poder ou a limitação de um poder por outro pretende evitar abusos e usurpações relatadas por Montesquieu e, infelizmente presentes em alguns países quando adotam a ditadura como modelos de Estado e Governo.

Inobstante, na linha do tempo em que a sociedade moderna se encontra, é contundente afirmar que, cada vez mais, o ideal da separação de poderes se afasta de seu objetivo original dada a intromissão de um poder nas funções do outro. Em algumas vezes necessárias à preservação do Estado Democrático de Direito e, em outras, provocadas por um poder a fim de preservar seus interesses singulares.

Nessa perspectiva, Manoel Gonçalves Ferreira Filho:

” 21. O cerne deste trabalho, do qual as partes anteriores constituem premissas, é a análise da separação dos poderes tal qual está na Constituição em vigor. Entretanto, dois ângulos impõem-se em tal estudo. Um, mais fácil, é a exegese de seu texto no que interessa à separação dos poderes; outro, mais arriscado, é apontar a realidade, ou seja, a separação dos poderes em face da ordem constitucional que se efetiva nos dias que correm. Esta última preocupação exprime a ideia de que as Constituições se modificam com o tempo, em função da jurisprudência, das leis infraconstitucionais (!), da doutrina jurídica, das ideologias políticas, da cultura, do “ar do tempo”.

E em outro ângulo, Uadi Lammêgo Bulos aduz:

” Aí está o panorama — crítico, é bem verdade — da organização dos Poderes na Constituição de 1988, que nem sempre segue à risca a tipologia clássica de Aristóteles, no livro *Política*, desenvolvida por John Locke em seu Segundo tratado do governo civil, e, finalmente, aprimorada por Montesquieu no clássico *O espírito das leis*, sem falar dos estudos de Hobbes, Bacon, Maquiavel, Rousseau, Políbio, Hume e tantos outros. Significa dizer que a doutrina clássica da separação de Poderes, que distingue a legislação, a administração e a jurisdição, atribuídas a órgãos distintos e independentes entre si, e que impregnou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (art. 16) e a nossa Carta de 1988 (art.º.2º), deve ser vista, no Brasil, na ótica da relatividade.

Nos últimos anos, o Estado Democrático de Direito vem sofrendo as marcas do excesso de ideologia política que provocaram, e ainda continuam germinando, um novo desenho na separação dos poderes quanto aos limites demarcatórios de atuação, sobrepujando a figura do ativismo judicial, uma realidade que inadmitiu o recuo.

Nesse sentido, Elival Silva Ramos expressa:

” Ao se fazer menção ao ativismo judicial, o que se está a referir é à ultrapassagem das linhas demarcatórias da função jurisdicional, em detrimento principalmente da função legislativa, mas, também, da função administrativa e, até mesmo, da função de governo. Não se trata do exercício desabrido da legiferação (ou de outra função não jurisdicional), que, aliás, em circunstâncias bem delimitadas, pode vir a ser deferido pela própria Constituição aos órgãos superiores do aparelho judiciário, e sim da descaracterização da função típica do Poder Judiciário, com incursão insidiosa sobre o núcleo essencial de funções constitucionalmente atribuídas a outros Poderes.

Em que pese as críticas sobre o tema, cujo exame de seus fundamentos será deixado para debate em outra produção acadêmica, necessário compreender que uma das razões que levam ao protagonismo do Poder Judiciário sobre assuntos polêmicos se deve à omissão intencional do Parlamento, forçando o julgador a encontrar a excepcionalidade ao princípio da separação dos poderes.

CENÁRIO JURÍDICO INTERNO E A EXCEPCIONALIDADE À VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES

A tese de repercussão geral aprovada pelo Supremo Tribunal Federal delineou a excepcionalidade do Poder Judiciário em interferir nas normas regimentais das Casas Legislativas.

Eis a redação do Tema 1120:

” Em respeito ao princípio da separação dos poderes, previsto no art.º e 2º da Constituição Federal, quando não caracterizado o desrespeito às normas constitucionais, é defeso ao Poder Judiciário exercer o controle jurisdicional em relação à interpretação do sentido e do alcance de normas meramente.

Então, é proibido ao Poder Judiciário substituir o Parlamento para identificar o correto sentido da cláusula regimental e tratar de matéria de natureza interna a ser resolvida pelo próprio Legislativo. Todavia, caracterizada ofensa às normas constitucionais, o controle jurisdicional ocorrerá para que expresse qual a interpretação da matéria, segundo visão constitucional.

Precedente qualificado de reprodução obrigatória nos graus ordinários de jurisdição, não havendo interpretação ampliadora do tema.

Entretanto, a dificuldade se perfaz quando, sob apontado assunto necessário ao cenário brasileiro, inexistente legislação

sobre dado tema por inércia intencional do Poder Legislativo no claro desígnio da omissão servir aos interesses políticos vigentes.

É o que ocorre com o julgamento das ações sobre regras do Marco Civil da Internet quanto à remoção de conteúdo.

ESTUDO DE CASO: ABERTURA DO JULGAMENTO DO MARCO CIVIL DA INTERNET - LEI 12.965/2014 EM SESSÃO PLENÁRIA

No final de 2024, o Supremo Tribunal Federal iniciou o julgamento de duas ações que versam acerca da responsabilidade civil das plataformas de internet decorrente de conteúdos postados por terceiros e da possibilidade de eliminação dessas publicações ofensivas e que inflamam discursos de ódio, preconceito, racismo e congêneres embasados apenas na notificação extrajudicial, portanto, sem exigência de haver uma decisão judicial nesse sentido.

Uma das ações assenta na relatoria do ministro Dias Toffoli – Recurso Extraordinário (RE) 1037396/Tema 987 com repercussão geral – cuja discussão se atém na validade do artigo 19 do Marco Civil da Internet, que exige antecedente ordem judicial à exclusão do conteúdo à responsabilização civil dos websites, provedores e gestores de redes sociais por atos ilícitos correspondentes.

O Facebook Serviços Online Brasil LTDA, no RE 1037396, diverge do Tribunal de Justiça

de São Paulo, o qual determinou a exclusão de um dado perfil falso da rede social.

Por outro lado, da relatoria do ministro Luiz Fux, encontra-se o Recurso Extraordinário (RE) 1057258/Tema 533, com repercussão geral, que debateu se a empresa que hospeda sites de internet tem o dever de fiscalização do conteúdo publicado e, sem ordem judicial, retirá-lo. No presente, Google Brasil Internet S/A diverge da decisão que a condenou a pagar danos morais por recusa em excluir postagem ofensiva no Orkut.

“O ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), considerou inconstitucional o artigo 19 do Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014), que exige ordem judicial prévia e específica de exclusão de conteúdo para a responsabilização civil de provedores, websites e gestores de redes sociais por danos decorrentes de atos ilícitos praticados por terceiros.”

E, “na proposta do relator, a regra se aplica também a conteúdos racistas, com incentivo ao suicídio, à violência sexual, ao tráfico de pessoas ou à divulgação de fatos notoriamente inverídicos ou gravemente descontextualizados que incitem a violência física. Em todas essas hipóteses, a seu ver, a gravidade das práticas torna desnecessária a notificação prévia do ofendido à plataforma.”

Após o voto do ministro Luís Roberto Barroso, que defendeu que as plataformas digitais devem ser responsabilizadas por conteúdos de terceiros casos deixem de tomar as providên-

cias necessárias para remover postagens com teor criminoso. Barroso apresentou nesta quarta-feira (18) seu voto no julgamento de dois recursos que discutem a responsabilidade civil das plataformas da internet por conteúdos de terceiros e a possibilidade de remoção de material ofensivo ou que incite ódio, sem a necessidade de ordem judicial.”

Por pedido de vista do Ministro André Mendonça, o julgamento está suspenso. Salienta-se que as pautas dos Recursos ocorreram após os atos antidemocráticos de 08 de janeiro de 2023, onde os prédios dos três poderes foram vandalizados e depredados por bolso naristas radicais, incitados e agrupados por discurso de ódio nas redes sociais.

Na abertura da Sessão Plenária, o presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Luís Roberto Barroso, expressou a omissão intencional do Legislativo quanto à matéria a explicar o ativismo judicial:

“ Nós estamos chamando os processos em conjunto, porque em ambos estão em discussão hipóteses de responsabilidade de formas digitais, civil, de plataformas ou por fato de terceiro ou por conteúdo veiculado por terceiro, uma discussão importante, o tribunal aguardou um período bastante razoável a sobrevinda de legislação pelo Congresso, por parte do Poder Legislativo. Não ocorrendo, chegou a hora de decidirmos essa matéria.

Era de se esperar que o Poder Legislativo, logo após os atos de 08 de janeiro de 2023, discutisse, até em caráter de urgência, a aprovação da legislação correspondente ao cenário em Brasília – DF. Tal não ocorreu, pois se compreende que as redes sociais, de modo forte e eficaz, comportam-se como um canal viabilizado aos discursos políticos cuja restrição ou regulamentação esvaziaria esse mecanismo indispensável ao Legislativo.

Nessa perspectiva, restou ao Poder Judiciário o protagonismo tão criticado que, no caso sob enfoque, deu-se por conta da omissão intencional do Poder Legislativo.

Importa salientar que o Supremo Tribunal Federal, há 17 anos, associou o ativismo judicial à inércia do Poder Público. Na posse do ministro Gilmar Mendes, enquanto novo presidente da Corte, o ministro Celso de Mello discursou:

” Práticas de ativismo judicial, embora moderadamente desempenhadas por esta Corte em momentos excepcionais, tornam-se uma necessidade institucional, quando os órgãos do Poder Público se omitem ou retardam, excessivamente, o cumprimento de obrigações a que estão sujeitos por expressa determinação do próprio estatuto constitucional, ainda mais se se tiver presente que o Poder Judiciário, tratando-se de comportamentos estatais ofensivos à Constituição, não pode se reduzir a uma posição de pura passividade.

De outro giro, Eros Roberto Grau, Ex-ministro da Corte, criticou a interferência do Poder Judiciário nas atividades legislativas do Parlamento:

” Não obstante seja assim, a invasão da competência do Legislativo pelo Judiciário é, atualmente, alarmante. Passamos a viver não mais sob um Estado de direito, porém submissos a um Estado de juízes. A absurda apropriação, pelo Judiciário, do poder de fazer leis e alterá-las é estarrecedora. Ninguém nega que os juízes devem ser independentes, mas - em uma democracia - não de ser submissos às leis, garantindo sua aplicação. A Constituição lhes impõe o dever de declarar sua eventual inconstitucionalidade, mas a substituição dos preceitos declarados inconstitucionais por outros incumbe exclusivamente ao Legislativo.

O contexto da depreciação surge em face da nova interpretação dada pelo Supremo Tribunal Federal quanto à descriminalização do aborto de anencefálico na ADPF n. 54.197 e do executado até os primeiros três meses da gestação, em desconformidade à legislação penal centrada no artigo 128.

Em que pese a existência de severas críticas ao protagonismo tratado, com possibilidade real de fragilização do Estado Democrático de Direito, não se pode olvidar que uma das suas origens assenta na omissão, planejada e intencional, do Poder Legislativo pois, em assuntos polêmicos e atuais, opta pelo recuo para atender a interesses

políticos adversos à vontade da Constituição.

Postura silenciosa que também viola o princípio da separação dos poderes na medida em que deixa de cumprir sua atividade legislativa. E, nessa perspectiva, a preeminência do Poder Judiciário em face de omissões in (constitucionais) do Parlamento serve ao reequilíbrio do sistema político.

Temas novos surgirão, inclusive no que se refere ao aprofundamento da judicialização das políticas públicas e ao excesso (dês) necessário do ativismo judicial, que não pode ser o único Poder indicado ao causador do desequilíbrio da separação dos poderes.

PROTAGONISMO DO PODER JUDICIÁRIO EM NÚMEROS

Entre os anos de 1990 e 2024, o Supremo Tribunal Federal destacou os principais julgamentos relativos à omissão institucional. Dentre o conjunto, 74 omissões normativas e, em igual número, as administrativas.



“A compilação dos julgados foi realizada com apoio da ferramenta de pesquisa de jurisprudência disponível no portal do STF. Na busca, foram considerados documentos contendo menção aos termos “omissão inconstitucional”, “omissão legislativa”, “inconstitucionalidade por omissão”, “mora legislativa”, “mora do legislador”, “inercia legislativa”, “inercia do legislador”, “dever de legislar”, “lacuna inconstitucional”, “estado de inconstitucionalidade”, “estado de coisas inconstitucional”, “estado de mora inconstitucional”, “prestação legislativa”, “omissão normativa inconstitucional”, “inertiza deliberando”, “inertiza agende deliberando” ou variações.”

Estatisticamente, um numeral impactante ao Judiciário

que se obriga a atender aos anseios da sociedade dada a mora do Legislativo e do Poder Público em prover norma e regulamentos à execução dos direitos fundamentais como acessibilidade de prédios públicos a pessoas com deficiência.

Em vigência, está a judicialização da previdência que, para os críticos, será denominada de ativismo judicial.

Protagonismo do Poder Judiciário tão necessário eis tramitar no Judiciário cerca de 83 milhões de processos, e 5% deles tratam de matéria previdenciária. Os litígios envolvem os mais diversos benefícios, como aposentadorias, salário-maternidade, pensões, auxílio-doença e auxílio acidentário. O maior volume de ações se refere

ao benefício por incapacidade temporária, antigo auxílio-doença”.

Dessarte, a judicialização previdenciária não deve ser a regra, pois compete ao Poder Legislativo debater qual a redação eficaz a solucionar essas demandas de massa e ao INSS prover mecanismos práticos a evitar o litígio reprimido, com foco a afastar a judicialização e o ativismo judicial.

E, em uma leitura contrária, se há a dada judicialização e o excesso de interpretação judicial, é por qual motivo o Poder Legislativo cede espaço ante sua postura silente na função de legislar por desinteresse ao debate da matéria eis as prioridades políticas serem outras.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O princípio da separação de poderes serve ao Estado Democrático de Direito, na medida em que cumpre a vontade da Constituição. A preservação dos direitos fundamentais e humanos através do equilíbrio entre as funções típicas e atípicas de cada Poder, revela o grau de comprometimento de cada qual a evitar abusos inconstitucionais.

Dessarte, os Poderes Legislativo e Judiciário devem coexistir de forma harmônica e independente entre si. Um não deve se sobrepor ao outro e tampouco um não pode desabrigar intencionalmente o exercício da própria incumbência constitucional.

A sociedade moderna evoluiu e com ela discursos antidemocráticos, preconceituosos, racistas e de ódio a minorias e a religiosos, somente para citar algumas modalidades, tornaram-se mais expressivos e contundentes tendo como ponto de partida os meios digitais.

Os atos atentatórios à democracia brasileira de 08 de janeiro de 2023 revelaram a imprescindibilidade do Poder Legislativo cumprir sua função precípua quanto a legislar ao encontro da responsabilização digital, civil, de plataformas por ato seu ou de terceiro e, ainda, por aceitar e difundir conteúdo indevido e incitador de condutas ilícitas com base em ideologia e escolha política.

Todavia, percebe-se a inércia intencional do Parlamento quanto à matéria. Há uma possível explicação. A via digital de comunicação deve ser mantida sem qualquer fiscalização ou ordenança dado que atende aos interesses de grupos políticos sobre, porque compreenderam a eficácia desta via ao uso das massas à divulgação do ideário político.

Decorre do silêncio legislativo o protagonismo do Poder Judiciário em decidir temas congêneres. O julgamento do marco civil da internet, ainda em curso no Supremo Tribunal Federal, é um bom exemplo a meditar porque, segundo as falas do Ministro Luís Roberto Barroso, a mudez do Parlamento autoriza o agir da Corte que não pode ficar à mercê de interesses políticos os quais contrariam as bases do Estado Democrático de Direito.

O ativismo judicial é uma realidade. A judicialização das políticas públicas também. Somam ambos severas críticas ante a interferência do Poder Judiciário na atividade típica do Legislativo. Porém, se o Parlamento tivesse real compromisso com a vontade da Constituição, é de acertar que aquele não desenvolveria com tamanha assiduidade sua função atípica.

O desequilíbrio havido na separação dos poderes, marcado pelo protagonismo do Poder Judiciário, torna-se necessário para que os valores constitucionais sejam restabelecidos na sociedade moderna.

Fácil compreender que os preceitos tiveram sua importância esvaziada e ataques afrontosos à democracia ocorreram e, ainda conseguem se fortalecer, dada a atitude sossegada do Poder Legislativo diante do quadro anticonstitucional formado, o qual não se atém em dissipar.

Sob essa ótica, portanto, considerar abuso ou excessiva a preeminência judicial é “fechar os olhos” à omissão proposital do Parlamento quanto a legislar sobre assuntos nada populares. E, por sobrepor a reeleição como objetivo principal a ser alcançado em detrimento ao anelo constitucional autorizam o ativismo judicial e a judicialização das políticas públicas, do qual não podem reclamar.



REFERÊNCIAS



BARCELLOS, Ana Paula de. **Curso de Direito Constitucional** - 6ª Edição 2025. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2024.

BARROSO, Luís R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo** - 12ª Edição 2024.

BULOS, Uadi L. **Curso de direito constitucional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023.

FILHO, João Trindade C.; MENDES, Gilmar. **Manual didático de direito constitucional**. (Série IDP). 9. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

FILHO, Manoel Gonçalves Ferreira Filho. **Cadernos Jurídicos da Escola Paulista da Magistratura**. Cadernos Jurídicos, São Paulo, ano 16, nº 40, p. 67-81, Abril- Junho/2015.

_____. **Lições de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2017.

GUEDES, Maurício Pires. **Revista de Teorias e Filosofias do Estado** - Minas Gerais

v. 1 | n. 2 | p. 36 - 53 | Jul/dez. 2015. Disponível em: A Separacao_de_Poderes_e_a_Funcao_Judiciaria_em_Jo.pdf.

JÚNIOR, Luiz Alberto David Araújo, Vidal Serrano N. **Curso de direito constitucional 23a**. ed. 23. ed. Barueri: Manole, 2021.

MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional** - 8ª Edição 2024. 8. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

MELGARÉ, Plínio. **Direito Constitucional**. São Paulo: Almedina, 2019.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional** - 40ª Edição 2024. 40. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2024.

MONTESQUIEU, Charles. **O Espírito das Leis**, 9ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva, 2008.

RAMOS, Elival da S. **Ativismo judicial: parâmetros dogmáticos**, 2ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2015.

SALEME, Edson R. **Direito constitucional**. 4a ed. 2021. 4. ed. Barueri: Manole, 2021

TAVARES, André R. **Curso de Direito Constitucional** - 22ª Edição 2024. 22. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

SITE: www.stf.jus.br



EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

FLÁVIA MACHADO SIQUEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2011);
Pós graduada em Educação Inclusiva, pela Faculdade
Campos Salles (2020); Professora de Educação Infantil no
CEI Jardim Souza.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Já foi comprovado cientificamente que a criança nasce com uma capacidade inata para aprender quantas línguas a ela forem estimuladas. Porém, este estímulo deve ser constante e significativo para que a criança desenvolva esta habilidade de forma eficaz. Por este motivo, o presente projeto tem por objetivo descobrir quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa. O artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa? Pensando em tornar a aquisição da Língua Inglesa algo natural para as crianças, o presente projeto artigo procurou descobrir quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa. O objetivo geral foi analisar quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa. Os específicos nortearam em conhecer quais as características da infância durante a idade escolar da Educação Infantil; compreender qual a importância de atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil e verificar de que forma o ensino da Língua Inglesa pode ser mais prazeroso na Educação Infantil. A presente pesquisa será realizada, segundo os objetivos, na perspectiva descritiva, pois, como terá foco na Educação Infantil, é necessário pesquisar previamente quais as características, potencialidades e capacidades das crianças nesta fase da infância. Quanto às fontes de informação, a pesquisa será desenvolvida em caráter bibliográfico, já que o procedimento da coleta de dados será em artigos, livros e periódicos. Este trabalho também tem como caráter ser uma pesquisa qualitativa, pois terá como fonte principal de dados citações de especialistas e estudiosos em Educação Infantil. A pesquisa também fará uma busca de tipos de atividades de qualidade pedagógica, a fim de descobrir qual a melhor forma de atingir as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Experiências; Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

No atual quadro da educação pública brasileira, a Língua Inglesa começa a fazer parte da vida escolar dos estudantes no quinto ou sexto ano do Ensino Fundamental.

O adolescente estuda a língua por, pelo menos, sete anos e ao concluir o Ensino Médio afirma “não ter aprendido nada”. Um dos fatores para isso ocorrer, é a deficiência de professores qualificados para ensinar a Língua Inglesa nas escolas. Muitas vezes, os próprios professores não possuem fluência na língua e trabalham apenas o vocabulário fora de contexto.

O fato de não iniciar o aprendizado da Língua Inglesa na primeira infância é outro fator pelo qual os estudantes apresentam dificuldades, uma vez que é nos primeiros anos de vida que ocorre com mais eficácia a aquisição da linguagem, devido à plasticidade do córtex cerebral.

Ter conhecimento sobre este processo cognitivo da criança e sabendo da importância que o inglês tem no futuro das pessoas, a realidade em escolas de Educação Infantil particulares é outra. Muitas oferecem a Língua Inglesa como parte do currículo a partir dos três anos de idade.

Porém, apesar de oferecerem a língua aos pequeninos, muitos dos professores que atendem este público estão despreparados para ensinar o inglês de forma eficaz e prazerosa para as crianças.

O tempo de protagonismo nas aulas é muito mais do professor do que do aluno. E, veremos no desenvolvimento do trabalho, que crianças pequenas precisam do movimento corporal como parte do seu aprendizado.

Pensando em tornar a aquisição da Língua Inglesa algo natural para crianças da Educação Infantil, o presente projeto vai apresentar a visão que a sociedade está construindo sobre elas, suas características e potencialidades nesta faixa etária e vai procurar descobrir quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa.



EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SER POTENTE E CAPAZ

A criança é um ser dependente de adultos e precisa de cuidados e estímulos para se desenvolver de forma mental e fisicamente saudável. Toda criança tem seus direitos assegurados por leis. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante estes direitos.

Hoje, as famílias valorizam seus filhos e, muitas vezes, a vida familiar gira em torno deles. No entanto, nem sempre foi assim, como podemos ver no artigo de Andrade, Carvalho e Pereira (p. 2):

” A história social da criança revela que os adultos nem sempre valorizaram a infância, por isso a criança nunca foi entendida de fato; bem como a história da vida escolar destas moças que durante muito tempo elas tiveram seu papel negligenciado na sociedade (ANDRADE et al. s/d).

E elas continuam dizendo que hoje estudos científicos comprovam que, apesar da criança requer cuidados e orientações específicas, é necessário entender que ela precisa ser compreendida como um ser livre, que apresenta inúmeras possibilidades cognitivas (p. 2).

Infelizmente, nem todas as crianças são tratadas como deveriam. Para muitas famílias, elas ainda são apenas mais uma pessoa na casa. Muitas crian-

ças sofrem com abusos físicos ou mentais, são negligenciadas ou vivem em condições de precariedade com a família. Para Priore (1999), “na mentalidade coletiva, a infância é entendida como um período sem expressão, sem grande personalidade, diríamos uma provável esperança, o que denota a falta de valorização com que estas eram vistas” (apud ANDRADE, CARVALHO; PEREIRA, p. 4).

Desde os anos passados, muito se conquistou nesta área e pesquisadores e especialistas têm desenvolvido estudos neste ramo. Pode-se dizer que foi em países da Europa, durante os séculos XVIII e XIX, que a discussão sobre a escolaridade obrigatória ganhou força.

“Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 62).

Hoje, sabe-se que a criança é um ser capaz e tem suas potencialidades de acordo com a faixa etária em que se encontra. A criança não sabe menos, ela sabe coisas diferentes. Felizes são as crianças que vivem em famílias que entendem e respeitam as características e o potencial de cada uma de suas faixas etárias.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) também acreditam que ocorreu uma mudança na forma de ver a criança: ela é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a

num diálogo democrático e na tomada de decisões” (p. 16).

E as autoras ainda citam James e Prout (1990), que afirmam que as crianças devem estar ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (p. 16).

Uma das filosofias muito estudadas hoje no âmbito da educação é a de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, na cidade de nome homônima Reggio Emilia, na Itália. O surgimento desta filosofia é contado pelo próprio Malaguzzi (2008, p. 59):

” A história de nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, a poucos quilômetros da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas (MALAGUZZI, 2008, p. 59).

A escola começou a ser levantada com dinheiro da venda de materiais remanescentes da guerra e era comandada por pais e pessoas da comunidade. Todos estavam preocupados com as crianças pequenas, que vivenciaram as tragédias da guerra.

Hoje, Reggio Emília é, além da cidade, um “conjunto de 33 escolas municipais para crianças com idades que vão de poucos meses de vida a seis anos, mantidas pela autoridade local, tanto diretamente quanto por meio de acordos com cooperativas” (DAHLBERG; MOSS in: RINALDI, 2012, p.20).

Levando em consideração que “a criança nasce com as suas ‘cem linguagens’, a pedagogia da Reggio Emília assume que os adultos têm como tarefa prioritária, a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança” (REGGIO EMILIA: escolas feitas por professores, alunos e familiares, 2014). Um dos principais pontos:

” da filosofia de Reggio Emilia, como escreveu Loris Malaguzzi, é a imagem da criança que, desde o nascimento, se encontra tão engajada no desenvolvimento de um relacionamento com o mundo é tão desejosa de experimentar esse mundo que chega a criar um sistema complexo de habilidades, aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos (RINALDI, 2012, p. 156).

Além de aprender a organizar os relacionamentos, as crianças aprendem também com os ambientes em que vivem, pois, o ambiente também ensina. Nas escolas de Reggio Emilia, os mesmos são organizados de modo que ofereçam “ao ser humano um espaço de vida” (DOURADO in: RINALDI, 2012, p. 17). A organização dos espaços da escola,

” são escolhas que devemos fazer. Carla defende que sejam lugares envolventes para crianças e adultos,

acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicação múltiplas. Aqui entra a tão bem-colocada ideia de escuta; uma escuta que prevê diálogo atento, cuidadoso e marcado pelo respeito – uma comunicação que não está só conectada com a palavra, mas também com os olhos, o corpo, as mãos (DOURADO in: RINALDI, 2012, p. 17)

Outra filosofia muito estudada nos dias atuais é o método Montessori, criado por Maria Montessori (1870-1952). Italiana, ela foi a primeira mulher a se formar em medicina em seu país e pioneira em acreditar, na área da educação, na criança como protagonista do seu aprendizado.

Ela, entre outros autores, sentia-se comprometida “com questões sociais relativas a crianças que vivenciaram situações sociais críticas (órfãos de guerra, pobreza) e cuidou de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 63). Além disso,

” Nas escolas montessorianas, o espaço interno era cuidadosamente preparado para permitir aos alunos movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal. Assim como o ambiente, a atividade sensorial e motora desempenha função essencial - ou seja, dar vazão à tendência natural que a garotada tem de tocar e manipular tudo o que está ao seu alcance (FERRARI, 2008).

A educadora desenvolveu materiais didáticos simples, porém atraentes, que possuem o objetivo de provocar o raciocínio, pois o método Montessori parte do concreto rumo ao abstrato. “Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor” (FERRARI, 2008).

A escola não se faz só de professores. Nem só de crianças. É um trabalho complexo de diversas áreas. É um todo em busca do desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, é essencial,

” criar um espaço de vida e de futuro. isso requer pesquisa conjunta de pedagogia, arquitetura, sociologia e antropologia, disciplinas e campos de conhecimento que são convocados a expressar as próprias epistemologias e a comparar linguagens e sistemas simbólicos, com um novo tipo de liberdade, nascido do desejo de diálogo e de troca de ideias (RINALDI, 2012, p. 150).

Por este motivo, em qualquer lugar, a escola deve estar sempre em movimento, acompanhando os avanços da sociedade, tanto relacionados a tecnologias, quanto a novos estudos e descobertas. Sempre levando em consideração o bem-estar e as necessidades da criança e fazendo dela a protagonista do seu próprio aprendizado.

A FAIXA ETÁRIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, em relação às aulas de Língua Inglesa para crianças da Educação Infantil, muitos professores planejam suas aulas tendo as crianças sentadas em círculo e o tempo de protagonismo é muito mais do professor do que do aluno.

Porém, é necessário levar em consideração as características e limitações desta fase da infância: diversificar as tarefas e criar rotinas são estratégias para manter a atenção da criança no aprendizado da língua, conforme podemos ver na citação abaixo:

” As crianças ainda estão adquirindo habilidades básicas como segurar um giz de cera ou lápis, colorir, relacionar algo real com uma representação pictórica, ser capaz de reconhecer formas, selecionar e classificar, reconhecer semelhanças e diferenças, usar tesoura, cola e outros instrumentos. Qualquer plano de ensino deverá levar todos estes itens em consideração (REILLY & WARD, 1997, p. 13).

Atividades e tarefas que os adultos realizam de forma automática, para as crianças desta idade podem representar um verdadeiro desafio: organizar a mochila, ter autonomia para lanchar, colocar o casaco, fechar o zíper e calçar os sapatos. O estímulo diário dessas atividades desenvolve progressiva independência dos pequenos.

Na fase da Educação Infantil, as diversas mudanças no desen-

volvimento e comportamento de uma criança são muito visíveis. Essa é a fase das descobertas e do encantamento, pois cada conquista e novo aprendizado são festejados pela criança e seus familiares. Letícia Melz (2001, p. 12) afirma que mudanças significativas ocorrem nas áreas psicomotora, intelectual, afetiva e social.

Na área psicomotora, é possível identificar grande evolução na coordenação motora, pois movimentos corporais e habilidades de motricidade começam a ser desempenhados com maior precisão. Para tanto, é necessário que o professor ofereça uma boa quantidade de atividades e materiais que ajudem a desenvolver tais movimentos.

Na área intelectual, a capacidade de fazer associações abstratas começa a ser adquirida. Porém, a criança ainda apresenta dificuldades de se localizar no tempo e pode confundir fatos imaginários com o mundo real.

A área afetiva é o processo de identificação da criança com a outra, seja nos termos de comportamento, pensamentos ou nas suas próprias características. Ela começa a ter percepção de quem ela quer ser, a modo de não ser rejeitada, começando a desenvolver a capacidade de controlar suas atitudes.

Ao estar em um ambiente escolar, a criança tem a oportunidade de socializar com outras crianças (área social). Nessa ela aprende a trabalhar cooperativamente em grupos, e muitas vezes, não aceita ter o colega como dominante nas ativida-

des. No entanto, tais atividades são importantes para que a criança aprenda a conviver amigavelmente.

Durante toda a fase da Educação Infantil – até aproximadamente os seis anos de idade – a criança está desenvolvendo o “eu”: eu consigo mesma; eu com o outro; eu com o mundo.

Por esta razão, ela deve ter suas capacidades e individualidades respeitadas. O professor deve ser referência e exemplo para a criança que está em formação. Deve também proporcionar a ela vivências e experiências que auxiliem neste desenvolvimento.

ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS E A LÍNGUA INGLESA

As salas de aula de escolas de Educação Infantil são cheias de informações e estímulos para que a criança tenha um aprendizado de forma lúdica e significativa para ela. Crianças em idade escolar são ativas e não conseguem se concentrar em uma mesma atividade por um período muito longo.

Elas tendem a distrair facilmente, ora observando os estímulos expostos, ora interagindo com os colegas ou ouvindo sons reproduzidos a sua volta. No entanto, esse tempo de concentração e a atenção na atividade realizada são aspectos indispensáveis para o aprendizado e desempenho escolar.

Conforme estudos, o tempo de concentração de uma criança é de 15 a 20 minutos. Porém, Reilly e Ward (1997, p. 14) acre-

ditam que esse tempo seja ainda menor: “Se as suas aulas têm mais de quinze minutos de duração, você precisa manter o interesse das crianças modificando as atividades a cada cinco ou dez minutos”.

Esta particularidade deve também ser levada em consideração em uma aula de Língua Inglesa, pois a criança é a mesma, independente do que está sendo trabalhado. Muitos pais ainda questionam e discutem a necessidade de se começar a estudar uma segunda língua ainda na primeira infância. Como é possível observar na citação abaixo, este contato só pode trazer benefícios:

O córtex cerebral é dotado de grande plasticidade funcional durante os primeiros anos de vida. A especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem, mesmo que dependa de uma disposição pré-formada, só se estabelece progressivamente, graças às interações da criança com parceiros linguísticos de seu ambiente (OLIVEIRA, 2013, p. 153).

Estudos comprovam também que, quanto mais estímulos linguísticos a criança tiver na primeira infância, maior é a probabilidade de ela ser uma falante da língua sem a presença do sotaque nativo.

Isso, no futuro, só tem a beneficiar o indivíduo, pois, quando se inicia o estudo de uma língua na adolescência, muitos jovens se frustram por não conseguirem pronunciar as palavras de forma “correta” e sentem vergonha de se comunicar na segunda língua.

Ainda segundo Oliveira,

” As crianças pequenas que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a ser mais cooperativas e atentas aos outros e a adquirir maior confiança em si. Grande parte desses efeitos positivos persistem e contribuem para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-las com o sucesso em seus estudos (2013, p. 85)

Estabelecida a importância de se aprender uma segunda língua ainda na primeira infância, Reilly e Ward apresentam a preocupação com o planejamento das aulas de Língua Inglesa para crianças pequenas e afirmam que elas “aprenderão melhor através da mímica e do uso da língua no contexto”. E continuam dizendo que “[...] nas fases iniciais [da infância] é melhor não se preocupar muito com a correção da gramática, mas fazer a criança gostar de usar a língua” (1997, p. 13).

Por este motivo, enquanto o professor planeja suas aulas,

” É vital lembrar que as crianças são muito pequenas e que visamos tornar agradável sua primeira exposição ao inglês. Elas têm muitos anos de aprendizado pela frente e terão obstáculos suficientes mais tarde. Se a primeira experiência no inglês for prazerosa, elas terão uma atitude positiva em relação à língua pelo resto de suas vidas (REILLY & WARD, 1997, p. 14)

Ao adquirir o gosto pelo aprendizado da Língua Inglesa, a criança se abrirá para receber novos conhecimentos de forma natural. Por isso, é importante demonstrar às crianças,

que ele [o inglês] é um meio de comunicação, da mesma forma que a língua materna é: que o contexto, o conhecimento de mundo da criança, sua curiosidade natural, e fatores como gesto e expressão facial podem ajudar no processo de comunicação na Língua Inglesa (BRUMFIT, MOON E TONGUE, 1995, p. 129).

Além do cuidado com o planejamento, Rinaldi (2012, p. 110) afirma que uma importante etapa do processo de ensino é a documentação pedagógica. Documentar significa deixar registrados através de documentos, fotos, vídeos, tabelas, anotações, entre tantas outras possibilidades de registro, os processos de aprendizagem das crianças, tornando visíveis as formas de construção do conhecimento, que incluem também aspectos relacionais e emocionais.

Muito além de representar um relatório final e definitivo, a documentação tem como objetivo servir de base para o aprimoramento profissional de conhecimento e didática, pois

” oferece ao educador uma oportunidade única de tornar a escutar, ver e visitar individualmente ou com outros, eventos e processos nos quais foi coprotagonista. [...] É a ocasião para interpretar os vários documentos produzidos,

junto com nossos colegas, dando sentido aos eventos que aconteceram e, então, criando significações e valores comuns (RINALDI, 2012, p. 112).

Em meio aos estudos das novas filosofias sobre a criança da Educação Infantil, como Reggio Emília e Maria Montessori – trazendo, dentre tantas, apenas as citadas neste trabalho – muito se fala em experiências significativas, que valorizam a prática do brincar, onde a criança vivencia atividades lúdicas, utilizando materiais variados, a fim de aprender através da interação com o outro, com os objetos e com o meio. Pois, segundo Brumfit, Moon e Tongue (1995), “as crianças aprendem melhor um idioma em situações em que sua atenção esteja focada no significado e não na língua” (p. 129).

A brincadeira é um destes momentos em que a criança está atenta ao contexto que está acontecendo ao seu redor e, “ao brincar, ela passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais” (OLIVEIRA, 2013, p. 164). Portanto, mesmo que inconscientemente, durante a brincadeira, a criança está assimilando o vocabulário apresentado pelo professor, durante a sua mediação.

Por isso, as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Inglesa, devem ser as mais diversas possíveis, permitindo que cada criança, através da sua individualidade e/ou da relação com outras crianças, tenha a oportunidade de criar, de se ex-

pressar e se desenvolver plenamente em todas as áreas: social, intelectual, psicomotora e afetiva. Para Reilly e Ward, as

” atividades mais adequadas para os alunos muito jovens são aquelas que envolvem músicas, cantigas, rimas, histórias, resposta física total, tarefas que envolvem desenho, pintura, recorte e colagem, jogos, quebra-cabeças, se vestir, atuar e “vamos fingir” (1997, p. 9).

Pensando que a criança pequena precisa utilizar as mãos e movimentos corporais para que as experiências se tornem mais significativas, muitas escolas estão trabalhando com o desenvolvimento de projetos, tornando assim, o aprendizado mais lúdico, prazeroso e real. Deste modo a criança consegue fazer associações entre o concreto e o abstrato.

Para explicitar sobre a importância das vivências através de projetos, pode-se citar Katz (2008), que afirma que

” O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes

intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo (p. 38).

Escolas que seguem a filosofia Reggio Emília também costumam trabalhar com projetos, e vão além. Elas utilizam como materiais didáticos elementos da natureza, enfeitam as salas com trabalhos produzidos pelas próprias crianças e reproduzem uma

” espécie de “laboratórios do fazer”, que combinam as tradicionais linguagens gráficas, pictóricas e de manipulação (modelos e maquetes), mas também as do corpo, ligadas ao movimento, as da comunicação verbal e não-verbal, as linguagens icônicas, o pensamento lógico, científico, natural, discussões éticas, e manejo de ferramentas multimídia, sempre objetivando que a criança aprende “com todo corpo”, de forma fluída e permanentemente integrada (REGGIO EMILIA: escolas feitas por professores, alunos e familiares, 2014).

Segundo Katz (2008, p. 41), ao iniciar o desenvolvimento de um projeto, é interessante que o tópico seja familiar para as crianças, pois desta maneira, elas podem contribuir com seu conhecimento prévio, assumindo a liderança no planejamento, nas responsabilidades por observações específicas, por informações e pelos artefatos coletados. Por outro lado, se o tópico é desconhecido para os pequenos, maior é a necessidade de auxílio de um adulto.

Ocasionalmente, os professores em Reggio Emilia assumem um projeto sobre um tópico de valor imprevisível ou incerto. A disposição para explorar um tópico que pode não funcionar muito bem é parte de seu compromisso de experimentar e de explorar junto com as crianças que tipos de vivências e ideias podem emergir de uma situação (KATZ, 2008, p. 41).

No ensino da Língua Inglesa, é fundamental que o professor apresente materiais concretos, sejam imagens, brinquedos ou objetos reais, para representar o vocabulário apresentado, de modo a provocar que a criança faça a associação das palavras, sem a necessidade da tradução. Por isso, por exemplo, ao solicitar que a criança faça um trabalho de recorte, é importante ter em mãos a tesoura e demonstrar o que deve ser feito.

Colocar a criança como centro da aprendizagem, não significa que o professor seja dispensável. Malaguzzi (2008) afirma que não se deve “minimizar o papel determinante dos adultos no oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significado que permitem que a mente infantil se comunique” (p. 91), mas o professor deve agir como facilitador e mediador do conhecimento, sendo a criança a protagonista de seu aprendizado:

“Porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento,

coordenação de ideias e abstrações. Lembre-se, os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados (p. 91).

Portanto, o professor, além de mediar as vivências propostas, deve apresentar um olhar atento, a fim de

“ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Deve capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças (MALAGUZZI, 2008, p. 91).

Para que isso aconteça, cabe ao professor – especificamente os de Língua Inglesa – proporcionar situações possíveis de interpretação e discussão. Ao se deparar com tal situação, a criança apresenta um instinto para interpretar o significado da mesma, sem prestar muita atenção à gramática e às palavras estrangeiras utilizadas para descrevê-la.

Isto é possível, pois a criança utiliza seu conhecimento prévio e as pistas fornecidas na situação. Esta habilidade de entender o significado antes da palavra permite que a criança compreenda a situação em uma história, um vídeo, uma conversa, etc. Ao crescerem, as crianças começam a prestar mais atenção às palavras e as associam ao significado (MOON, 2000, p. 5).

Para finalizar, é essencial dizer que nos tempos de hoje, escolas de todos os lugares valorizam muito a parceria escola-família, para que o aprendizado e desenvolvimento da criança sejam integrais e não fracionados. Oliveira (2013) confirma a importância desta parceria: “As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento” (p. 184).

Os pais, ao prestigiarem o aprendizado dos filhos, estão mostrando a eles que o seu dia e suas experiências são de grande valia. E, ao perceber que os pais estão valorizando isso, a criança tende a participar cada vez mais das vivências propostas pelos professores, a fim de querer compartilhar todo o conhecimento adquirido com seus genitores.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Aos poucos o atual modo de ensino da Língua Inglesa começa a mudar, principalmente na Educação Infantil, fase em que o aprendizado não inclui a escrita. Percebe-se que muitos cursos, congressos e estudos estão em desenvolvimento no país. Infelizmente, estas mudanças ainda não atingem todas as escolas.

No entanto, crianças que têm o privilégio de iniciar o estudo da Língua Inglesa ainda na primeira infância, certamente serão adolescentes com maior facilidade de fazer associações entre a língua materna e a segunda língua.

Com o presente trabalho, foi possível concluir que crianças da faixa etária da Educação Infantil têm a necessidade de utilizar movimentos das mãos e/ou corporais para que a vivência se torne significativa. É essencial que se trabalhe partindo do concreto para o abstrato.

No ensino da Língua Inglesa, não deve ser diferente. Para respeitar as potencialidades e características da criança nesta fase da infância, é preciso diversificar as atividades, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento das habilidades a serem adquiridas nesta idade.

Outro aspecto que deve ser considerado é que atividades lúdico-pedagógicas irão desenvolver na criança o gosto e o prazer pela Língua Inglesa. Com isso, o aprendizado dela, nos anos seguintes, tende a ser tranquilo, sem o choque linguístico apresentado, muitas vezes, por adolescentes e adultos.

Desenvolver experiências significativas através de projetos é outro modo de se trabalhar o inglês, pois o conteúdo é apresentado dentro de um contexto, sendo algo real para a criança compreender.

Portanto, pode-se afirmar que desenvolver atividades lúdico-pedagógicas no ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil é totalmente possível de ser realizado. Basta o professor compreender as filosofias estudadas hoje no âmbito da educação para crianças e adaptar as atividades a sua realidade, estimulando-as a gostarem da língua.



REFERÊNCIAS



ANDRADE, Amanda Maria Vieira; CARVALHO, Galena Melo Freire de; PEREIRA, Rosana Santos. **História da criança e sua importância na sociedade: dos primórdios da idade média aos dias atuais.** Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC_Amanda_Galena_e_Rosana.pdf Acesso em: 26 jan. 2025.

BRUMFIT, Christopher; MOON, Jayne; TONGUE, Ray. **Teaching English to children: from practice to principle.** Essex: Longman, 1995.

FERRARI, Márcio. Maria Montessori. **Médica que valorizou o aluno.** 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno> Acesso em: 26 jan. 2025.

KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MELZ, Letícia. **How to teach English to children.** 2001. 45f. Monografia de Graduação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2001.

MOON, Jayne. **Children learning English.** Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

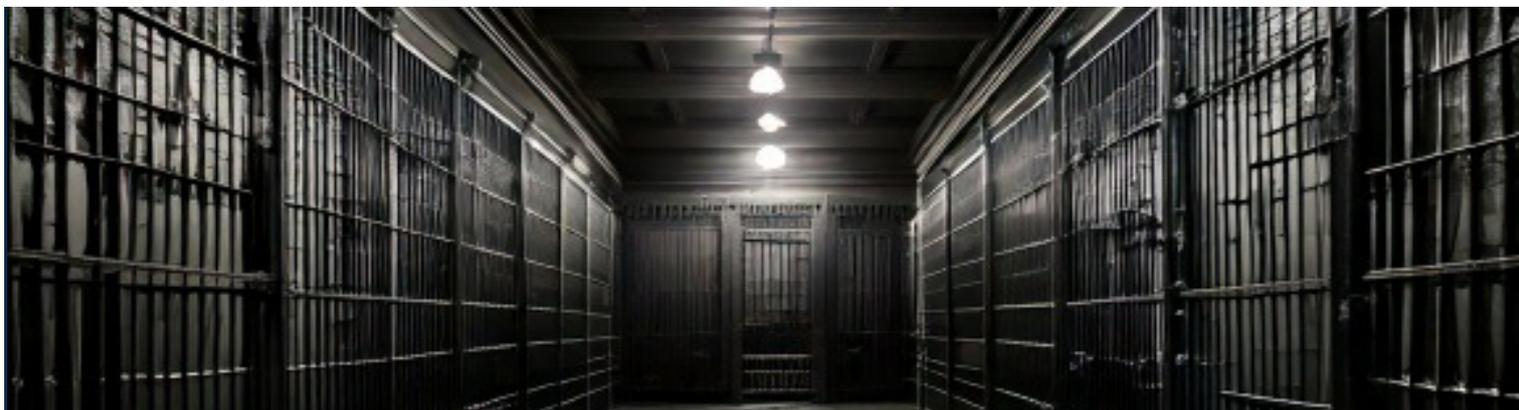
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.) A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora, 2008.

REGGIO EMILIA: **escolas feitas por professores, alunos e familiares.** 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/> Acesso em: 26 jan. 2025.

REILLY, Vanessa; WARD, Sheila M. **Very young learners.** Oxford: Oxford University, 1997.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.



SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA PENA E SUA REPERCUSSÃO NO MUNDO JURÍDICO

FREDERICO MARTINS MARTIL

Graduação em Tecnologia em Segurança Pública – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2023) ; Pós-Graduação em Educação em Unidades Prisionais – Uniminas (2019).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

As penitenciárias no Brasil enfrentam uma situação caótica, onde o verdadeiro propósito da punição não é alcançado. Um exemplo claro dessa problemática é a superlotação, que reforça a natureza punitiva da pena, levando ao agravamento das condições físicas e mentais dos detentos e impactando diretamente sua reintegração à sociedade. Este artigo científico, inicialmente, buscava entender as diversas teorias sobre a pena e, posteriormente, relacioná-las à realidade atual das prisões, ressaltando as violações aos direitos estabelecidos na Constituição e em legislações complementares. Em seguida, será possível analisar se o Estado está cumprindo sua função em relação à teoria vigente no Brasil, bem como identificar soluções para o sério problema da superlotação. Para isso, é fundamental citar a doutrina de Rogério Greco, além de duas decisões significativas do STJ e do STF sobre a duplicação da pena e a identificação da inconstitucionalidade do sistema prisional e seus impactos.

Palavras-chave: Teorias da Pena; Superlotação; Direitos Humanos; Sistema Prisional.

INTRODUÇÃO

A detenção não se limita apenas a sancionar o criminoso, mas também tem como propósito prevenir delitos e promover a reintegração do condenado à sociedade.

Diante do cenário atual das prisões, é fundamental reavaliar os propósitos da pena, considerando que o Estado não está conseguindo garantir todos os direitos estabelecidos nas legislações específicas, na Constituição e nos acordos internacionais de direitos humanos.

Uma violação significativa desses direitos é a superlotação nas prisões, onde os detentos, por não terem sua dignidade assegurada, enfrentam uma forma de punição dupla.

Eles não apenas enfrentam as consequências legais de seus atos, mas também são prejudicados pelas péssimas condições do ambiente em que estão confinados. Segundo Barbosa e colaboradores (2021, p. 11), a superlotação agravada pela crise de saúde pública se tornou, de fato, uma verdadeira "política de morte".

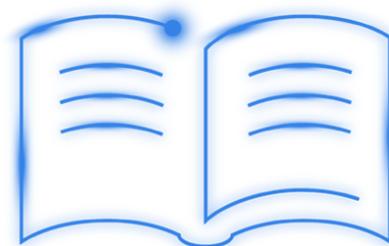
Assim, é claro que há uma violação dos direitos dos presos, demonstrando um desrespeito à essência da punição. Apesar das disposições legais existentes, uma grande quantidade de indivíduos está em prisões superlotadas.

Surge, então, a questão sobre quais medidas devem ser implementadas para garantir que a função da pena seja efetivamente cumprida e para que a criminalidade seja efetivamente coibida.

Para abordar essa questão, o intuito deste estudo é identificar as alternativas viáveis para a superlotação do sistema prisional, apresentando propostas tanto de curto quanto de longo prazo que possam melhorar as condições indignas enfrentadas pelos detentos.

Ademais, para alcançar essa conclusão, é imprescindível entender qual é a função da pena, assim como as garantias que devem ser asseguradas àqueles que se encontram sob privação de liberdade.

Para isso, é fundamental resumir a evolução histórica das penas, as teorias que abordam o propósito da sanção e os direitos e garantias constitucionais e internacionais que são legalmente providos ao prisioneiro.



SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO:

A punição obteve a validação necessária ao estabelecer um objetivo específico, conforme aponta Mariel Muraro (2017, p. 94), ao "inculcar a noção de que possui uma função, gerando um 'bem' para alguém", assim formando a crença de que é um mal imprescindível, empregado para (re-) estabelecer a ordem legal (BITENCOURT, 2011, p. 25).

De maneira similar, Cesare Beccaria, no início de sua célebre obra "Dos delitos e das penas", argumenta que as punições têm sua origem nas leis, delineando razões para que o indivíduo que se submete ao controle estatal, abrindo mão de sua liberdade, não busque recuperá-la, pois isso poderia resultar na perda da liberdade dos outros que escolheram a autoridade soberana como meio de proteção.

Era imprescindível que houvesse razões convincentes para desestimular o autoritarismo de cada indivíduo em restaurar, no antigo desordem, as regras da sociedade. Essas razões convincentes são as punições impostas aos transgressores das normas.

Entretanto, embora a razão para sua criação seja clara e amplamente reconhecida atualmente, não se pode determinar com exatidão o momento em que a punição passou a ser aplicada, sendo certo que aqueles que desejam se aprofundar na trajetória da condenação à prisão podem enfrentar uma série de erros ao longo do caminho.

As incongruências que surgem são quase impossíveis de evitar, pois essa área é repleta de desafios. Dessa forma, para os objetivos desta investigação acadêmica, é essencial uma avaliação mais detalhada da evolução da pena, abordando de maneira concisa alguns aspectos relevantes da história.

Na Antiguidade, as relações entre os indivíduos eram regidas por normas de convivência. Devido à necessidade humana de viver em coletivo, era fundamental estabelecer limites, e aqueles que os violassem enfrentavam consequências sociais em prol da harmonia, podendo até ser expulsos do grupo ou da tribo. Assim, o conceito de punição envolvia a remoção do "inimigo da comunidade" e a prevenção de que outros fossem afetados pela mácula do infrator, considerando que a sociedade antiga possuía uma forte crença nas forças sobrenaturais e na retaliação divina (CALDEIRA, 2009, p. 260).

Durante essa mesma época, a vingança por conta própria também começou a se manifestar. Pessoas pertencentes a diversos grupos, motivadas pela ofensa recebida, procuravam o infrator movido por um desejo de retaliação.

Ao longo do tempo, à medida que a sociedade evoluiu e a conexão com a religião se fortalecia, chegavam rapidamente os instantes de retribuição divina, onde as punições se fundamentam na generosidade dos deuses. Estes últimos poderiam salvar o que era considerado culpado, caso fosse provada sua inocência em relação aos crimes que lhe eram atribuídos.

Com o desenvolvimento das organizações sociais e o fortalecimento da vida política, formaram-se comunidades mais amplas que tendem a concentrar o poder, fazendo com que a criminalidade se manifestasse como uma resposta dessa coletividade, visando a autoconservação.

Com o término desta etapa inicial do desenvolvimento histórico da punição, surge o Direito Penal Comum, influenciado pelas tradições grega, romana, germânica e canônica, fundamentado na coerção e na reparação (TEIXEIRA, 2008, p. 22). Nesse contexto, a pena é de natureza retributiva e se manifesta por meio de punições realizadas de forma pública (CALDEIRA, 2009, p. 264).

É fundamental destacar, nesse contexto, que, conforme aponta Bitencourt (2011), esses intervalos estão associados a penas de tortura, que eram frequentemente empregadas como método para se obter a verdade.

As prisões dos edifícios administrativos e os locais de tortura eram adjacentes e mantinham os detidos até serem levados ao Monte das Orcas ou às Pedras dos Corvos, frequentemente deixando para trás corpos de aqueles que haviam morrido em decorrência da tortura ou da febre carcerária.

Considerando as anotações sobre os tormentos, registradas por Foucault (1987), que evidenciam a brutalidade das punições impostas, não se percebe nenhum respeito pelos direitos do réu, tampouco a aplicação de um processo justo.

Embora se tenha presenciado inúmeras crueldades na anti-guidade, é fundamental entender que foi nesse período que surgiram as primeiras expressões do que viria a ser a privação de liberdade, além de uma concepção inicial de sistema prisional (CALDEIRA, 2009, p. 264).

Ao longo do tempo, especialmente na era moderna, a pena passou a incorporar elementos de ressocialização, afastando-se da mera noção de castigo. Esse enfoque foi aprimorado na era contemporânea, influenciado pelo Iluminismo, que fundamentou a organização da sociedade na razão, promovendo a primazia da lei, a proteção dos direitos individuais e as garantias essenciais no âmbito do processo penal.

A partir desse momento, denominado fase humanitária da punição, surgem instituições educacionais que deixaram de lado as práticas cruéis das punições do passado, trazendo a noção de que deve haver uma correspondência entre o dano causado e a penalidade imposta. Além disso, estabelece-se a criação de normas específicas e a importância de juízes competentes para avaliar os delitos.

Entretanto, mesmo com os significativos progressos, as punições definidas continuavam a incluir a execução e a mutilação, já que as penitenciárias eram encaradas como um meio de manter o detido até o julgamento futuro (CALDEIRA, 2009, p. 268).

Diante do aumento da população em situação de pobreza e do incremento na criminalidade, decidiu-se implementar a

pena de prisão como alternativa à pena de morte, que não poderia ser aplicada indiscriminadamente a um número tão elevado de indivíduos. Além disso, essa abordagem favoreceu o crescimento econômico, uma vez que os infratores passaram a ser aproveitados como força de trabalho não remunerada (BITENCOURT, 2011, p. 38-39).

Assim, conforme mencionado por Caldeira,

” A prisão aparece devido à demanda por um sistema econômico capitalista em expansão, funcionando ainda como uma ferramenta de controle social da classe que detinha o poder nesse modelo, tendo, na realidade, o intuito de regular a ordem social (CALDEIRA, 2009, p. 268).

Com o passar do tempo, novas correntes surgem com o intuito de aprimorar as concepções anteriores, como a Escola Positivista, que via a punição como uma função estatal, analisando minuciosamente os fatos e buscando a base racional do comportamento do infrator. A partir dessa abordagem, começava a se formular o conceito de individualização da pena, levando em conta a personalidade e o contexto social do delinquente para aprimorar a aplicação das sanções (CALDEIRA, 2009, p. 270).

Outra abordagem pertinente é a Escola Crítica ou Eclética, que interpretava a penalidade como um meio de proteção social. No entanto, ela se distingue da Escola Positiva ou Antropológica, pois reconhecia que indivíduos com transtornos

mentais poderiam passar por alterações repentinas em seu comportamento, influenciados por punições ou incentivos (CALDEIRA, 2009, p. 270).

Ao considerar o desenvolvimento da história, é evidente que a pena tem múltiplos propósitos, que vão desde a mera punição do infrator até a proteção dos direitos do condenado, considerando a severidade das sanções.

É, portanto, relevante realizar um estudo das teorias funcionais que foram desenvolvidas em torno da pena, a fim de estabelecer conexões com a evolução histórica e a prática diária da imposição das penalidades.

Visando estabelecer um propósito para a punição, surgiram diversas teorias que se classificam em três principais categorias: teorias absolutas, teorias relativas e teorias mistas.

Dessa forma, para facilitar a compreensão do papel da pena, é importante dividi-la em tópicos, enfatizando apenas os aspectos relevantes para esta análise acadêmica, sem a intenção de esgotar o assunto.

As teorias absolutistas, que podem ser chamadas de retributivas ou punitivas, têm como foco principal a finalidade da punição como uma forma de compensar o mal causado, emergindo de uma demanda por justiça.

A base do idealismo alemão, especialmente na concepção da retribuição ética ou moral proposta por Kant, sustenta que a imposição de punições surge de uma necessidade ética, ema-

nando de uma demanda inegociável por justiça, considerando que possíveis efeitos preventivos não fazem parte de sua essência.

É fundamental ressaltar que neste contexto não se percebe um enfoque na prevenção da criminalidade ou em possíveis impactos sociais futuros para o infrator, mas sim em uma justiça orientada pela retribuição do ato criminoso (RODRIGUES, 2021, p. 25).

Embora a punição tenha um aspecto retributivo, é possível notar uma certa equivalência entre a seriedade da infração e a sanção imposta. Quando ocorre um delito penal, é necessário que a punição se dê de forma a corresponder à gravidade do ato, servindo como um meio essencial para restabelecer a ordem pública que foi comprometida.

No entanto, mesmo para Kant, um defensor dessa teoria, não seria viável compensar todo o mal causado, uma vez que “mesmo que uma sociedade optasse por se desfazer, o último criminoso ainda precisaria ser punido, para que cada indivíduo recebesse a devida consequência por suas ações” (ESTEFAM, 2018, p. 377).

As teorias relacionadas, que são frequentemente referidas como finalistas, utilitárias ou preventivas, consideram a pena como uma meta a ser alcançada no futuro. Assim, a imposição da sanção é considerada justificável enquanto desempenhar sua função de prevenção ao crime e for essencial para a segurança da sociedade.

Não se aceita que a punição seja apenas um instrumento de vingança. A imposição de um castigo tão severo e intenso não se justifica se não houver, por trás disso, a busca de um objetivo maior, uma finalidade elevada. Assim, seus defensores argumentam que o objetivo principal é prevenir a prática de futuros crimes: pune-se para desencorajar a delinquência (*punitur ne peccetur*).

Assim, trata-se de um mecanismo de segurança social que visa evitar a ocorrência de novos crimes, baseando-se na prevenção, abordada tanto pela perspectiva da prevenção geral quanto da prevenção específica.

De forma resumida, a prevenção geral, dividida em duas categorias: negativa e positiva, fundamenta-se na noção de intimidação. Quando a sociedade observa um infrator sendo punido pelos danos causados, isso serve como um fator intimidante, desencorajando a repetição de comportamentos semelhantes e prevenindo a ocorrência de novos crimes devido ao temor da penalidade. Ademais, ela promove a “fidelidade e o respeito às regras estabelecidas, além de afirmar a consistência do Direito, onde a violação resulta em sanções penais” (RODRIGUES, 2021).

A prevenção especial, que também se divide em positiva e negativa, envolve a exclusão do indivíduo da sociedade por meio do encarceramento. Contudo, ao afastar o infrator do ambiente social, os defensores dessa abordagem visam à ressocialização do condenado,

buscando implementar estratégias que o impeçam de reincidir no crime e, após cumprir a pena, reintegrá-lo à comunidade (RODRIGUES, 2021).

Frequentemente referidas como teorias ecléticas, intermediárias ou conciliadoras, as abordagens mistas reconhecem uma função dupla da pena: além de proporcionar uma retribuição, também visa à prevenção do delito, sendo punido por ser um ato reprovável e para evitar novas transgressões (ESTEFAM, 2018, p. 378).

Dessa forma, ao alinhar a compensação pelo dano ocasionado com os objetivos da prevenção geral e específica, essa teoria afirma que

A sanção adequada é, sem dúvida, aquela que garante condições mais eficazes para a prevenção tanto geral quanto específica, e que é, ao mesmo tempo, compreendida e aceita tanto pela população quanto pelo infrator, que vê nessa sanção a chance de remissão e de reintegração à sociedade. Assim, a resposta penal transforma-se em um meio de prevenção, e a prevenção, por sua vez, se apoia nessa resposta como uma proteção contra sua deterioração.

Diante disso, o legislador do Brasil focou na importância da prevenção criminal, sem negligenciar os anseios de justiça, aplicando ao transgressor uma penalidade pela infração cometida, o que evidencia sua conformidade com a teoria mista.

O artigo 59 do Código Penal (BRASIL, 1940) determina que,

ao impor uma pena, o juiz deve ajustá-la de acordo com a gravidade do delito cometido, focando também na prevenção necessária, e considerando diversas circunstâncias judiciais que são essenciais para a definição da sanção ao indivíduo que infringe a lei penal.

Conforme Cristiano Rodrigues (2021), a aplicação da pena se divide em três fases. A primeira fase envolve a prevenção geral negativa, que se manifesta na definição abstrata da pena. A segunda fase abrange a prevenção geral positiva e a retribuição, onde se impõe a pena específica, previamente ajustada à gravidade do ato e ao nível de culpabilidade do infrator. Por último, a terceira fase se relaciona à prevenção especial, tanto positiva quanto negativa, e se refere à implementação da pena, permitindo ao indivíduo a estrutura de progressão.

A legislação penal no Brasil é bastante abrangente em relação às garantias e direitos dos presos, uma vez que o país é um dos principais signatários de tratados internacionais sobre o tema. Isso resulta na criação de vários mecanismos e parâmetros que visam assegurar a proteção e bem-estar dos indivíduos que cumprem pena.

Um exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, e o Pacto de San José da Costa Rica, adotado em 1969, que estabeleceram direitos e garantias reconhecidos globalmente e serviram como fundamento para a elaboração da Constituição Federal.

Adicionalmente, existem as Normas Fundamentais para o Tratamento de Presos, reconhecidas internacionalmente, que foram estabelecidas durante o I Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e o Tratamento de Infratores (BITENCOURT et al., 2021, p. 851).

De maneira geral, buscam-se definir normas e conceitos fundamentais atualizados, incluindo princípios e diretrizes para a organização do sistema penitenciário e boas práticas no cuidado com os detentos.

O artigo 11 do Pacto garante a salvaguarda da honra e dignidade, declarando que: ‘toda pessoa possui o direito ao respeito pela sua honra e ao reconhecimento de sua dignidade’ e que ‘toda pessoa tem direito à proteção legal contra intervenções ou ofensas’ (BITENCOURT et al., 2021, p. 852).

Em virtude disso, foram elaboradas legislações nacionais que definem critérios e orientações para a aplicação no sistema prisional, abrangendo desde as dimensões de cada cela até os direitos relacionados à saúde, educação, trabalho e convivência familiar.

Isso é evidenciado pelos conteúdos dos artigos 10 e 11 da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), criada com o objetivo de promover a ressocialização do condenado e garantir condições básicas ao preso, sendo responsabilidade do Estado fornecer suporte ao detento.

É importante destacar que essa ajuda se aplica tanto aos

presos temporários quanto aos condenados. Portanto, mesmo com a privação de liberdade, o encarcerado tem o direito de receber um tratamento digno.

Considerando os critérios de assistência definidos, Costa Júnior e Marcelo Moreira (2019, p. 32) enfatizam que a Lei de Execução Penal serve como um recurso teórico para transformar a realidade dos presídios. Essa transformação depende da implementação adequada da lei, o que requer a colaboração não apenas dos profissionais que atuam nas instituições penitenciárias, mas também das famílias dos detentos e do Poder Executivo, que, em sua função de liderança, deve investir nas instituições prisionais.

Diante disso, Sônia Proença ressalta que o apoio ao detento reflete uma ação construtiva do governo, ao adotar políticas públicas, sendo responsabilidade do Estado, a obrigação de proporcionar a esses indivíduos alimentação, roupas e condições de higiene, uma vez que estão sob sua responsabilidade e devem ter asseguradas as condições básicas de sobrevivência, de acordo com o artigo 12 da LEP (2020, p. 48).

O artigo 13 da Lei de Execuções Penais (BRASIL, 1984) ainda estabelece que as unidades prisionais devem oferecer instalações e serviços adequados, respeitando uma área mínima, de modo a garantir aos presos condições básicas de vida no ambiente penitenciário (PROENÇA, 2020, p. 48).

O apoio ao detento é concretizado através da proteção de

certos direitos que, por sua vez, estão estabelecidos na Constituição Nacional, na Lei de Execução Penal, bem como em outras normas dispersas e em acordos internacionais.

A Carta Magna estabelece a proibição de tratamentos abusivos e punições severas ou desumanas, em respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana, bem como à igualdade entre gêneros, entre outros aspectos (RODRIGUES; CORDAZZO, 2019, p. 211).

Em relação à Lei de Execução Penal, o artigo 41 (BRASIL, 1984) apresenta dezesseis incisos que detalham os direitos dos condenados, os quais precisam ser respeitados por todas as entidades competentes.

Apesar das normas e objetivos estabelecidos pela legislação, a realidade do sistema prisional é alarmante e não reflete o que está determinado por lei. Os presos sequer recebem condições adequadas de alimentação; conforme aponta Muraro (2017, p. 133), é frequente ouvirmos queixas sobre a péssima qualidade dos alimentos, muitas vezes servidos estragados ou com mau cheiro, além de problemas relacionados à higiene, resultado da superlotação das instituições.

Hoje em dia, o sistema prisional não corresponde às expectativas estabelecidas pelo legislador ao criar as proteções individuais, nem está alinhado aos princípios do direito penal descritos na Constituição.

Isso ocorre porque, apesar de esses direitos estarem garan-

tidos pela Constituição e pelas legislações complementares, as condições de vida nas penitenciárias continuam precárias.

Muitos presos experimentam um agravamento em sua saúde e enfrentam a falta de higiene (BARBOSA; MARINHO; COSTA, 2021), o que evidencia a violação da função da punição. Assim, a pena deixa de cumprir sua finalidade ressocializadora e se transforma em um mero mecanismo de punição.

Dessa forma, considerando que, entre janeiro e junho de 2021, o Brasil tinha um total de 815.165 indivíduos cumprindo pena, dos quais apenas 91.238 estavam em regime aberto (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2021), as estratégias direcionadas ao enfrentamento da criminalidade precisam ser mais frequentes e eficientes, visando a reintegração social do indivíduo e o cumprimento adequado da pena.

Entretanto, ao invés do cenário ideal, o que se observa atualmente no Brasil é a necropolítica, ou seja, uma política voltada para a morte. O Estado, que se mostra indiferente em relação ao seu papel na reabilitação social, atua de maneira desrespeitosa e negligente (BARBOSA; MARINHO; COSTA, 2021), inserindo o infrator em um sistema de hiperencarceramento, que dispõe de 491.064 vagas em 2.855 unidades prisionais (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2021).

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho é baseado em uma pesquisa bibliográfica, ou seja, utiliza materiais pre-

viamente elaborados, como livros, artigos, periódicos, sites, documentos e uma variedade de outras fontes (COSTA da F; COSTA, 2015). Diante da ampla diversidade de recursos acessíveis, que tornaria impraticável uma abordagem diferente, a pesquisa bibliográfica foi a solução escolhida.

Dentro das diferentes metodologias disponíveis, optou-se pela Revisão Integrativa da Literatura (RIL), que tem como objetivo explorar e analisar as evidências já existentes na literatura para responder a uma questão de pesquisa específica (BRASIL, 2014).

Uma revisão integrativa da literatura é uma abordagem que pretende compilar e analisar os achados de pesquisas tanto empíricas quanto teóricas, promovendo uma visão abrangente sobre um assunto específico.

Esse processo admite a utilização de diversas metodologias, sejam elas quantitativas ou qualitativas, e pode considerar diferentes tipos de fontes, incluindo artigos acadêmicos, teses, livros e documentos. Além disso, essa metodologia possibilita a identificação de lacunas nas áreas de pesquisa, a reavaliação de teorias existentes e a análise das metodologias empregadas nos estudos sobre um tópico específico.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A sanção, como reação do Estado ao comportamento do infrator, tem um propósito fundamentado em teorias funcionais aplicadas à sua imposição. Assim, foram examinadas as abordagens gerais de três categorias de teorias sobre o objetivo da sanção.

No Brasil, com base na avaliação do artigo 59 do Código Penal (BRASIL, 1940), foram aceitas teorias de caráter misto, conferindo à punição um aspecto retributivo, ao mesmo tempo que busca prevenir, com isso, novas infrações.

Ademais, ao se estabelecer um propósito para a pena, pode-se deduzir uma preocupação, pelo menos em teoria, em eliminar as sanções tradicionais, já que a evolução histórica da punição estatal, como foi evidenciado, mostrava a inclusão de punições físicas, com frequentes torturas mencionadas por Foucault (1987).

Entretanto, é importante observar que as condições atuais enfrentadas pelos prisioneiros do sistema carcerário nacional fazem ecoar aquelas do passado, e a falta de higiene das antigas prisões ainda se observa nas penitenciárias do Brasil.

As precárias condições de vida, que evidenciam uma violação clara do princípio da dignidade humana, são consequências de um sistema em desordem que se desmorona devido à superlotação, incapaz de oferecer ao Estado os recursos necessários para atender a essa demanda. Isso resultou no reconhecimento, pelo Supremo Tribunal Federal, de um estado de coisas inconstitucional.

É importante destacar que o alarmante número de pessoas encarceradas resulta da falta de implementação de políticas direcionadas à diminuição desse grupo, através de opções que não envolvam a prisão.

De acordo com informações disponíveis no site do Ministério da Justiça, a abordagem do Estado parece focar em punir o indivíduo antes da realização do devido processo legal, evidenciado pelo fato de que mais de duzentas mil pessoas estão detidas de forma preventiva.

Assim, em resposta ao problema apresentado, para que a criminalidade seja prevenida, é fundamental enfrentar primeiro a questão da superlotação. Devido à dificuldade em implementar um planejamento que distribua os presos de acordo com a gravidade de suas infrações, o que se observa no sistema prisional é um ambiente que, na verdade, acaba por favorecer a formação de novos criminosos, transformando os detentos em especialistas em atividades ilícitas (BOCCALETTI; OLIVEIRA, 2017, p. 214).

Uma vez ultrapassada essa etapa em que se observa uma clara desconexão da função preventiva da pena, se tornará viável implementar os ideais desejados pelo legislador ao criar as normas relativas à execução penal, que oferecem um vasto espaço de aplicação, considerando que o Brasil é um dos principais signatários de convenções internacionais de direitos humanos.



Diante disso, a Corte Interamericana de Direitos Humanos, alertada pela Defensoria Pública, interveio na aplicação dos direitos assegurados aos prisioneiros. Como resultado de uma medida cautelar, foi aceita a contagem em dobro do tempo de pena para aqueles que cumpriam sentença em condições degradantes, já que o IPPSC não oferecia um ambiente digno para a execução da pena, resultando em uma forma de dupla penalização.

Embora a Corte esteja em ação, é necessário ir além de soluções temporárias. Nesse contexto, Rogério Greco sugere a privatização das prisões, aliada a uma abordagem social que assegure acesso à saúde, educação e políticas públicas direcionadas àqueles que mais são afetados pela legislação criminal. Isso evidencia um papel proativo do Estado, atuando antes da ocorrência de crimes e promovendo a supervisão diária nos estabelecimentos prisionais.

Dessa forma, é importante ressaltar mais uma vez a necessidade de uma ação integrada, que envolva todos os poderes estabelecidos, com o objetivo de prevenir a ocorrência de crimes, o que impactará diretamente nas taxas de prisão. Assim, será viável assegurar que a função da pena seja efetivamente cumprida, aplicando sanções proporcionais à gravidade das ações, além de evitar a repetição de infrações.

REFERÊNCIAS



BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BOCALETI, Juliana Maria dos Reis; OLIVEIRA, Débora Goeldner Pereira. **Superlotação e o sistema penitenciário brasileiro: é possível ressocializar?** Actio Revista de Estudos Jurídicos, n. 27, v. 1, p. 205- 217, jan./jun. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 18 Março 2025.

CALDEIRA, Felipe Machado. **A evolução histórica, filosófica e teórica da pena**. Revista da EMERJ, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 255-272, 2009.

ESTEFAM, André. **Direito penal: parte geral**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

RODRIGUES, Cristiano. **Manual de direito penal**. 2 ed. Indaiatuba: Editora Foca, 2021.

TEIXEIRA, Sérgio William Domingues. **Estudo sobre a evolução da pena, dos sistemas prisionais e da realidade brasileira em execução penal: Propostas para melhoria do desempenho de uma Vara de Execução Penal**. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado em Poder Judiciário) – Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.



ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRENE DA MOTA CLEIM

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhembí Morumbi (2002); Professora de Ensino Infantil na EMEF Vila Calu; Professora Educação Básica na E.E Chácara Flórida.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica onde foram utilizados livros, textos e artigos científicos, que abordam a importância das experiências na educação infantil, tendo como principal objetivo analisar a ocupação dos tempos e espaços, sugerindo melhorias para a ocupação dos espaços, a otimização do tempo e a reflexão de que o brincar é um instrumento fundamental na infância. Por intermédio da pesquisa observa-se que é necessário repensar a organização dos espaços e aprimorar o uso do tempo, valorizando dessa forma a cultura infantil. Teoricamente, a pesquisa se fundamenta em autores como Wallon (1941), Vygotsky (1934) e Dewey (1938), que discutem a importância do ambiente na formação infantil, além de se apoiar na Lei nº 12.796/2013 e na Orientação Normativa Paulistana 01/2015, que reforçam a indissociabilidade entre a proposta pedagógica e o espaço físico. Os resultados indicam que a organização do espaço nas escolas de educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, promovendo interações significativas, autonomia, e uma construção positiva da identidade infantil. Além disso, o estudo sugere que uma readequação dos espaços e uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica podem contribuir para uma educação infantil de maior qualidade, que respeite e valorize as peculiaridades da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tempos; Espaços.

INTRODUÇÃO

Vários autores têm realizado estudos sobre como ressignificar a educação infantil. Para que tal processo ocorra é necessário repensar a organização dos tempos e espaços dentro das escolas infantis, pois a criança não pode ser concebida como um adulto em miniatura, sem ter as diversas possibilidades de vivências e ocupação dos espaços, de acordo com as suas necessidades.

Mediante ao exposto, este artigo propõe apresentar uma discussão sobre a organização dos tempos e espaços em escolas, analisando as ações por ela desenvolvidas.

Um dos principais objetivos deste artigo se encontra na organização do tempo e dos espaços na escola, o modo com que as crianças são afetadas em seus sentidos, pelas experiências vividas no ambiente escolar e a ampliação de seus conhecimentos nos espaços da escola.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, oferecendo as bases para seu crescimento cognitivo, emocional, social e físico.

Nesse contexto, a organização dos tempos e espaços nas escolas de educação infantil emerge como um aspecto essencial, capaz de influenciar diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Conforme estabelecido pela Lei nº 12.796/2013, que integrou a educação infantil à educação básica, e reforçado pela Orientação Normativa Paulistana 01/2015, a articulação entre a proposta pedagógica e o espaço físico deve ser indissociável, garantindo um ambiente que respeite e valorize a cultura infantil.

De acordo com a Lei nº 12.796, de quatro de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, diz que as crianças com quatro anos devem ser matriculadas na Educação Infantil.

Com isso, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. Segundo a Orientação Normativa Paulistana 01/2015, um dos princípios, nos diz que: A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vai se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças.

Estudos realizados por teóricos como Wallon (1941), Vygotsky (1934) e Dewey (1938) destacam a importância do ambiente e das interações sociais para o desenvolvimento infantil, apontando que a criança deve ser entendida como um ser com necessidades e peculiaridades próprias.

Partindo dessa perspectiva, este artigo propõe uma análise crítica da organização dos tempos e espaços em escolas de Educação Infantil com o objetivo de compreender como esses fatores influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Justifica esse artigo pela necessidade de investigar como a organização espacial e temporal pode ser otimizada para atender melhor às necessidades infantis, contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa.

Este estudo busca, portanto, discutir a importância de uma organização espacial que promova interações significativas, autonomia, e a construção de uma identidade positiva, propondo melhorias que possam ser implementadas na prática educativa cotidiana.

Dessa forma, o trabalho pedagógico deve ser pautado no direito de a criança ter uma infância feliz e saudável, respeitando as diferentes maneiras de viver esse período. Lembrando que o cuidar e educar, nessa etapa de educação, são indissociáveis.

A organização do espaço educativo deve proporcionar em seu fazer cotidiano, ações que estimulem no processo educativo, ferramentas que auxiliem e contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando a ludicidade necessárias para as crianças de diferentes faixas etárias, permitindo interações entre os membros e experiências significativas, dinamizando dessa forma a prática educativa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, que utiliza a análise documental e observacional para compreender a aplicação dos princípios legais e pedagógicos na prática educativa.

Assim questiona a qualidade da organização dos espaços, verifica a possibilidade de adaptação criando ambientes favoráveis para as atividades pedagógicas que auxiliem o professor em seu trabalho diário de proporcionar vivências que tenham significados para o aluno.

Portanto, também é imperativo analisar a adequação e a estrutura que tem a instituição, como localização, obedecendo as leis vigentes para uma educação infantil de qualidade. Pensar e repensar a organização do espaço e do tempo na educação infantil não é uma tarefa simples. Representa pensar e analisar os detalhes que irão refletir o projeto pedagógico da instituição. Enfim foi estudada a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como as interações entre os pares e o papel do educador nos espaços oferecidos para a criança.



EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE QUALIDADE

A Educação Infantil é o início da vida escolar de uma criança, é o espaço onde ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas para que aconteça o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem a criança tem que explorar este ambiente, por isso é importante que seja um espaço limpo, com cores vivas, com brinquedos atraentes etc.

Segundo o referencial Curricular da Educação Infantil (1998)

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras, e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p. 23).

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre o professor e os alunos, incentivando a expressão de emoções e as formas de ver e de significar o mundo.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. Os professores devem favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em um ambiente rico em afetividade e descobertas.

A experiência do brincar atravessa diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança.

A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros, adultos e crianças.

Lápis e papel são importantes, mas quando se trata de educação infantil é preciso utilizar-se de outros recursos que sejam prazerosos, envolventes: “[...] as atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade afetiva, motora e cognitiva. [...]. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve” (TEIXEIRA, 1995, p. 23 apud FELTRIN, 2010).

Existem crianças que passam a maior parte do tempo dentro da escola, fazem suas refeições diárias, sua higiene, ou seja, é importante que este local seja seguro, saudável, atrativo e acolhedor. “O espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais”.

(LIMA, 1995, p. 187 apud SOUZA; LIMA).

O ambiente escolar para ser um espaço de qualidade deve adequar sua estrutura de acordo com as fases de desenvolvimento e de cada faixa etária. Por exemplo, nas salas de educação infantil os brinquedos devem estar em estantes baixas para que as crianças possam manuseá-los e organizados em caixas separados os brinquedos coloridos, de encaixe, fantoches, livros de pano, e etc. Esse ambiente precisa ter cores que estimulem o aprendizado da criança.

As salas devem ser amplas para que as crianças tenham liberdade para se movimentar. O espaço preferencialmente deve ter uma área livre com jardins para que a criança possa tocar e sentir a textura das plantas etc. Espaços que as crianças não tenham que cuidar para não quebrar objetos e possam desenvolver ações lúdicas como uma brinquedoteca preparada para oferecer as condições necessárias para o lúdico.

É importante que o professor saiba agir e coordenar este local. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança afetiva.

Em uma sala ludicamente inspirada, convive-se com a espontaneidade, o professor renuncia à centralização e ao controle e reconhece a importância de ser um mediador. A espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Tais atividades podem ser uma

brincadeira, um jogo, uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização ou ainda um trabalho de recorte e colagem.

Neste trabalho lúdico pode-se ainda utilizar-se dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas entre outras possibilidades. Mais importante do que o tipo de atividade é a forma como ocorre a orientação e como é experimentada e o porquê de estar sendo realizada.

A criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro é estabelecida uma relação com as outras onde trocam emoções e testam limites.

Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade e outras habilidades psicomotoras.

Mas para mediar estas atividades o professor precisa direcionar as atividades considerando as múltiplas possibilidades educativas e realizar vivências. Isto significa que o educador tem que proporcionar momentos e condições necessárias, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Assim, o professor passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de elemento mediador das interações entre as crianças assim como estas com os objetos de conhecimento,

” Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, é tão complexo quanto desenvolver o trabalho

pedagógico em outras áreas de estudo, como Português, Matemática, Artes, exigindo do educador fundamentação teórico- prática, clareza de princípios e de finalidades (LIMA, 2005, p. 158 apud SOUZA; LIMA).

O desconhecido para alguns indivíduos desperta curiosidade, mas para outros faz sentir medo, e para a criança da educação infantil o novo, no primeiro momento assusta, e ao chegar numa escola terá que passar por uma fase de adaptação ao ambiente e com as pessoas que as cerca. Por isto a importância do ambiente escolar não só ter uma estrutura física adequada como também profissionais da educação envolvidos e comprometidos com o ato de educar.

” O espaço, a estrutura física, os objetos disponíveis dentro da escola atuam como facilitadores da aprendizagem. Por isso a importância das salas de aula serem arejadas, com um espaço adequado para a quantidade de crianças, os brinquedos estarem ao alcance do educando para que consiga manuseá-los livremente. É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas (LIMA, 1989, p. 13).

Assim que a criança nasce seu primeiro grupo social é a família e depois a escola. É interessante observar que cada indivíduo chega à instituição trazendo uma “bagagem” cultural, seu modo de vestir, a maneira de falar, de agir etc. e é neste cenário que a escola é essencial para que o sujeito se desenvolva e troque experiências.

Mas será que as instituições de ensino realmente cumprem com o seu papel de incentivadora do aprendizado coletivo? Será que estão abertas às mudanças? Ou será que os projetos pedagógicos apenas ficam no papel? Até que ponto esse método contribui para a educação?

As regras são importantes para que a criança aprenda a se relacionar, respeitando umas às outras. Mas nem sempre estas regras são impostas de maneira adequada dentro das instituições

Segundo Freire (1979), a ação do professor é o alicerce de uma formação escolar de qualidade e colabora para se ter uma sociedade, na qual ele tenha capacidade de raciocinar. O aluno passa muito tempo na escola até se formar, e é nesse lugar que vai adquirir cultura e valores. O professor precisa estimular o aluno não só a adquirir competências e habilidades, mas também a saber pensar, questionar, formar conceitos para que possa atuar em sociedade.

” A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor (ALMEIDA, 1987, p. 195 apud SOUZA).

Existem várias razões para brincar e esta atividade é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança ex-

pressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar maior será o seu desenvolvimento.

Conforme Kishimoto, (2002, p. 139), a criança em desenvolvimento estrutura a brincadeira no que é adequada no momento a ela, constata-se que com seis meses e aos três anos de idade têm diferentes modos de se expressar, se comunicar e de se relacionar com a sociedade em que está inserida. Ao longo do seu desenvolvimento vai aumentando e diversificando suas capacidades dentro da sociedade, permitindo entender e agir de forma mais efetiva no mundo.

” A brincadeira das crianças evolui, mas nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano e neste período, se estrutura de forma bem diferente de como a compreenderam teóricos interessados na temática (BROUGÈRE, 1998, p. 37).

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivendo experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

As brincadeiras tradicionais, como, por exemplo, pular corda, elástico, pique alto, etc, fazem com que as crianças se movimentam o tempo todo,

gastando energia e com liberdade para criar proporcionando alegria e prazer.

O brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. Na brincadeira, a criança representa o mundo transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionar seus conflitos.

Pensar a educação e o cuidado das crianças que se encontram na educação infantil é pensar numa fase da vida em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, às expressões afetivas, emocionais e relacionais extrafamiliares.

Tal fato exige uma prática pedagógica que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto socioeconômico e cultural, possuidora de uma história de vida, que apresenta várias dimensões (psicomotora, cognitiva, afetiva e social) a serem desenvolvidas, e que, acima de tudo, são crianças.

As crianças têm direito de se desenvolverem em um ambiente que valorize o mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, no qual muito se aprende (RICHTER, 2006, p.23).

E para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das instituições educativas, é fundamental a atuação do educador como incentivador da vivência lúdica possibilitando um ambiente alegre e flexível.

Assim, o professor deixa de ter o papel de agente exclusivo de informação e da formação dos alunos, e passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de elemento mediador e das interações entre as crianças assim como estão com os objetos de conhecimento.

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola deve receber o aluno com um ser em crescimento, pois cada criança traz uma bagagem afetiva e histórica quando chega à escola. Cada uma é um ser histórico que chega à escola para deixar sua marca e levar outras marcas adquiridas e conquistadas pelo convívio com os colegas, professores e funcionários da escola.

O conhecimento que cada criança traz de casa é adquirido e conquistado de acordo com a aprovação ou acolhimento dos familiares.

Ao chegar à escola, um local novo, desconhecido com pessoas desconhecidas, o acolhimento aconchegante é primordial para o bebê/ a criança adquirir confiança e segurança.

Assim, aos poucos o bebê/a criança se familiariza com o espaço físico escolar e com as pessoas que nela trabalham. As novas descobertas, conquistas e contribuições são possíveis e são mais significativas se o bebê/a criança é apoiada, acolhida, estimulada e desafiada pelo professor. Cabe ao professor estar atento ao que o bebê/ criança demonstra/ necessita para que concretize suas ações, pensamentos e descobertas.

Outro aspecto importante para essas novas conquistas e descobertas do bebê/ da criança na escola é a rotina de trabalho na escola. Rotina esta que guia tanto o trabalho tanto do professor como do aluno. Para o professor é o norte para guiar o trabalho em seu dia a dia e para o bebê/ a criança é a forma de se sentir segura dentre outros aspectos explorados e desenvolvidos.

A aprendizagem deve ser vista como uma construção social que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros infantis e adultos, nos contextos educativos. O processo de construção da aprendizagem deve ser contínuo através da descoberta e da experimentação. É um processo dinâmico e depende de relações entre pessoas e objetos.

A CRIANÇA A SOCIEDADE E A CULTURA

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como são os CEIs e EMEI's da rede paulistana, como direito do cidadão e dever do Estado.

Tal concepção também aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Dessa forma, podemos observar que a concepção de criança vem sofrendo alterações ao longo da história. Percebemos tal fato, quando observamos as diferentes maneiras de tratar uma criança, dependendo da classe social ou do grupo étnico a qual pertence.

Cada criança pensa e sente o mundo de um jeito muito próprio, construindo seu conhecimento e sua identidade a partir de suas experiências e interações com os outros.

As crianças se manifestam, criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral onde corpo, pensamento e emoções estão juntos, por isso as inúmeras influências que a criança vivencia a faz um ser social, devendo quando inserida no ambiente escolar, ser olhada sob vários aspectos: cognitivo, emocional, afetivo e físico, desta forma a construção pode ser gradativa e progressiva.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 69):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p.69).

Para a criança, a linguagem é a brincadeira. É assim que ela se apropria da cultura do conhecimento e se relaciona com todas as linguagens e formas de simbolização e comunicação, portanto uma educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições, através de experiências agradáveis para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz das diferentes linguagens.

A Infância, quando vivenciada na Educação Infantil, reflete um tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, devendo para isso, reconhecer que cada criança é única e tem uma maneira própria de compreender o mundo e o meio que a cerca.

Para que esta percepção ocorra, ela se utiliza de diferentes linguagens e expressões, construindo hipóteses e ideias sobre o mundo de modo muito particular, ora fantasioso, ora real, representando um grande investimento cognitivo.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço pode ser compreendido, dentro da noção de ambiente, de acordo com Forneiro (1998, p. 232), como o conjunto do espaço físico e mais a relação que se estabelece nele.

Estas relações são descritas como afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade em seu conjunto. O espaço não é neutro. Ele permeia as relações estabelecidas e as influências, na medida em que chega até o sujeito e propõe suas mensagens, implicitamente. Espaço é tudo e é dissociado da noção de ambiente”.

Essa visão formal e útil do espaço também se pode dizer como um:

” [...] espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo. A criança sente e vê o espaço, se adaptando, portanto, “[...] é grande, pequeno, claro,

escuro, é poder correr ou ficar quieto, é silêncio, é barulho” a criança não o concebe abstratamente, pois ainda não tem desenvolvida esta capacidade (BATTINI apud FORNEIRO, 1998, p. 231).

Para a criança o espaço da sua casa ou da escola ela vê de forma concreta, real. É a partir do imaginário dela que o lugar só é atrativo se puder interagir e brincar. A maneira que ela enxerga a vida é muito diferente do mundo dos adultos, é poder manipular os objetos e fantasiar formas lúdicas com eles.

Na Educação Infantil permanecem dois tempos: o da criança e o da Instituição.

” Há dois lados na organização do tempo na educação infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial os profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia (OLIVEIRA, 2012, P. 90).

O adulto planeja seu tempo, frequentemente não ponderando a importância da participação da criança na construção dele. Cabe aos educadores olharem com cuidado para as especificidades da criança e aparelhar o espaço de maneira que pondere o jogo, a brincadeira e o desenvolvimento do imaginário infantil.

O espaço na escola deve ser prazeroso e atrelado às necessidades de cada idade na educação infantil. Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil

de promover o desenvolvimento integral das crianças.

” As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula (HORN, 2001, p.61).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) esclarece a importância dos espaços físicos internos e externos formados com a finalidade de beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem, adequado à faixa etária da criança.

“O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (BARBOSA & HORN, 2001, p. 73).

Espaços não são estruturas neutras, possuem dimensão simbólica nos quais se desenvolvem múltiplas habilidades e sensações, sendo fundamentais para as crianças momentos de recreação, pois através das experiências ali vividas, o educador poderá incentivar o desenvolvimento da criança e também favorece as relações.

Ao estabelecer os espaços internos e externos é essencial dar liberdade para que a criança possa descobrir o ambiente, vivendo momentos que deem a ela total liberdade de expressar suas aptidões físicas e motoras, de acordo com sua idade.

Apesar disso, os espaços internos também têm ampla importância, cada parte deve estar organizada para ter segurança, auxiliando o aluno a se inteirar com o meio. Aí estão contidas a variedade de cores, texturas e padrões das superfícies, o modelo da construção, as formas, as dimensões, os símbolos, enfim, as informações visuais do edifício, que podem ser trabalhados para incentivar a curiosidade e a habilidade da criança, e que, ao mesmo tempo instiguem o imaginário particular e coletivo.

O ambiente é revelador do currículo e da prática educativa, as múltiplas experiências de oportunidades que os espaços oferecem, são elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva e cognitiva, pois colocam em ação as potencialidades inventivas das crianças, portanto os espaços nas escolas devem ser pensados de forma a garantir um ambiente seguro e agradável, devendo ainda cada espaço ser convidativo para as crianças. A criança sente-se segura ao conhecer todo o ambiente que frequenta.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A Educação Infantil deve ser um espaço privilegiado para as vivências das diversidades, pois deve ser pensado, planejado e constantemente construído e revisitado.

Dessa forma, entender e compreender a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil nos faz refletir sobre sua influência dentro da escola. Levando-se em conta o que foi observado, entende-se que a disposição dos espaços precisa ser entendida pela equipe escolar como básico no ambiente escolar, sendo um instrumento pedagógico que deve ser usado de forma positiva na escola como também beneficiar a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Assim compete ao educador procurar organizar situações agradáveis, estimulantes, planejando e refletindo sobre o ambiente da escola para que seja adequado, acolhedor, amigável, colaborando com a criança o seu direito de viver a infância, ampliando as possibilidades de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar pensamentos e ideias, de conviver, brincar, ter iniciativa, criar, construir suas brincadeiras, imaginar e buscar soluções para os problemas que se apresentarem em seu cotidiano.

Desde o início do ano o professor deve-se expor a rotina na lousa, possibilitando à criança segurança e domínio do espaço e do tempo que passa na escola, podendo ter alterações e adaptações no dia a dia, dependendo de situações inusitadas. Dessa forma, eles utilizam a rotina como um 'guia' para as ações praticadas na escola, percebendo-se participativo ativo para a concretização da mesma. Isso os faz se sentirem independentes, e confiantes dentro da escola, bem como com seus colegas e professores.

Considerando que a rotina deve levar em conta as especificidades de cada criança, deve-se procurar estimular as crianças o desenvolvimento de sua autonomia, senso crítico entre eles mesmos, criando-se um laço afetivo constante, em todos os espaços da escola, por meio de atividades em roda de conversa, brincadeiras, cantigas, jogos, ler para o outro (mesmo sem saber ler)... até mesmo no refeitório, onde eles podem também servirem-se do seu lanche/almoço/jantar, sentarem-se juntos, e interagir conversando sobre suas vivências e experiências.

É incrível perceber como a rotina estabiliza e organiza a Escola como um todo. Assim, pretende-se que esse artigo auxilie toda equipe escolar para refletir sobre a prática nas Unidades de Ensino, e na organização dos espaços, colaborando para prováveis adequações.

Garantir a possibilidade de interação, livre exploração, movimento, desafios, descobertas e aprendizagens são fundamentais para que as crianças vivam suas infâncias. Pensar o espaço significa pensar além da estrutura física. É preciso planejar os materiais, jogos e brinquedos adequados ao projeto pedagógico da instituição.

Conclui-se que há necessidade de ter espaços físicos que acolham a criança e também que participem da organização do seu espaço e tempo, pois a educação infantil se faz em tempo distinto do tempo do ensino fundamental, portanto, coloca os professores interagindo e decidindo a produção destes espaços e tempos.



REFERÊNCIAS



BARBOSA, Maria C. Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº9.394 de 20-12-1996**. Disponível em acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf acesso em 2 de agosto de 2024.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização do espaço em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. P.107 – 117.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez.1998.

CARVALHO, Mara Campos; MENEGHINI, Renata. **Estruturando a sala**. In: ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.152 – 153.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância: Como uma condição da criança**. 2 eds. Porto Alegre: Mediação.; 2006.

HORN, Maria da Graça. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 67-79.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-Escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

OLIVEIRA, Z.M.R, (org). **A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem na Educação Infantil**. IN: *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMIs da cidade de São Paulo**. vol 1. – São Paulo: SME/ DOT, 2006.

_____. **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME/ DOT, 2016.

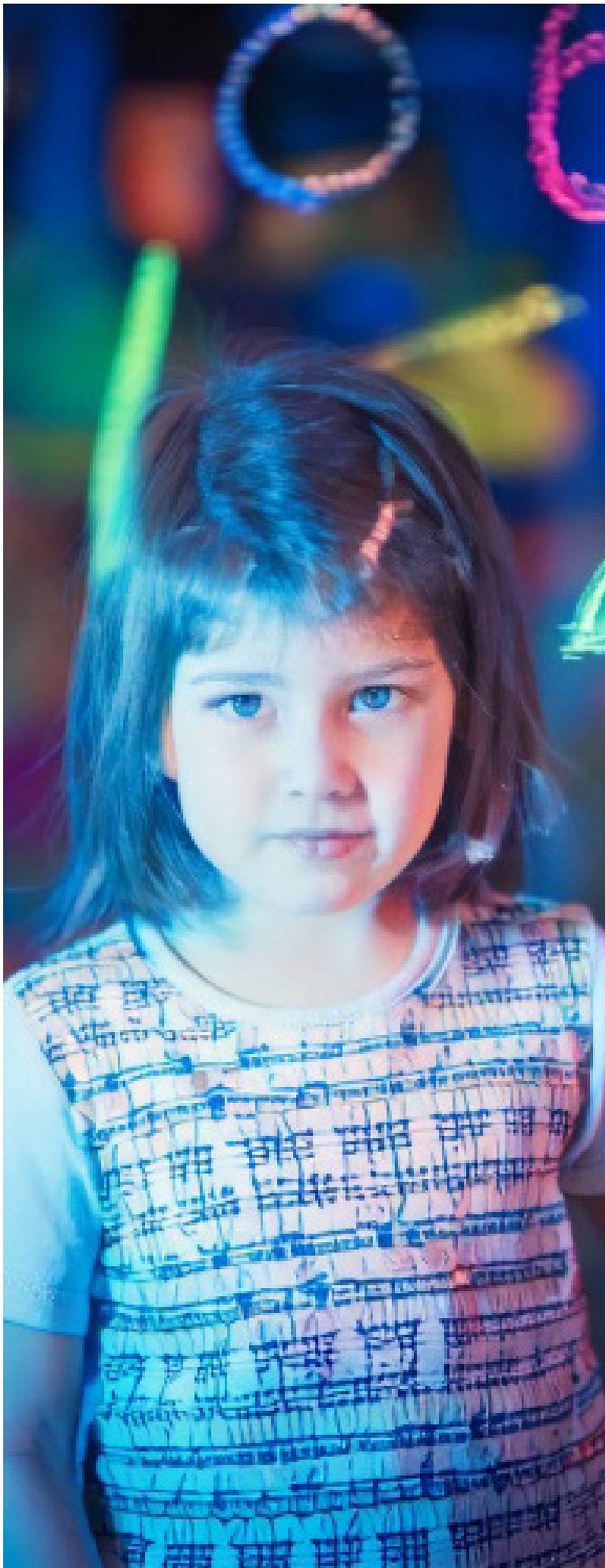
TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



MATEMÁTICA E INCLUSÃO: A DESCONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS NORMALIZADORAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND

Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Libras pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Graduando em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos Especialista em Neurociências pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professor de Ensino Fundamental I - Alfabetização - na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.



RESUMO:

Este estudo analisa narrativas excludentes no ensino da matemática e sua desconstrução para inclusão. Fundamentado em Lima (2022), Lakatos e Marconi (2009), e AOIR (2019), adota análise qualitativa discursiva de um vídeo (Viesma; Marconi, 2022). Os resultados indicam que a Imaginação Pedagógica pode transformar práticas docentes, promovendo equidade no ensino da matemática.

Palavras-chave: Matemática; Inclusão; Narrativas; Imaginação Pedagógica; Educação.

INTRODUÇÃO

A matemática, frequentemente concebida como um campo do conhecimento exato e objetivo, tem sido historicamente utilizada como instrumento de exclusão no contexto educacional. Seu ensino, pautado por abordagens rígidas e metodologias padronizadas, frequentemente desconsidera as necessidades de diferentes sujeitos, perpetuando narrativas normalizadoras que definem quem pode ou não aprender matemática.

Neste contexto, o presente estudo busca investigar a relação entre matemática e inclusão, analisando como determinadas concepções sobre a disciplina podem reforçar práticas excludentes no ambiente escolar. O objetivo central do trabalho é compreender como a desconstrução dessas narrativas pode contribuir para a democratização do ensino da matemática, promovendo uma educação mais acessível e equitativa.

A justificativa para essa abordagem reside no fato de que a exclusão na educação matemática não ocorre apenas por barreiras físicas ou cognitivas, mas também pelo modo como a disciplina é socialmente construída e ensinada. Assim, analisar esses discursos sob uma perspectiva crítica permite evidenciar os desafios da inclusão na matemática e propor caminhos para sua superação.

Para embasar as reflexões teóricas e análises propostas, o estudo fundamenta-se em autores que discutem a interseção entre educação matemática, inclusão e formação docente.

Lima (2022), em sua tese sobre Imaginação Pedagógica e Educação Inclusiva, apresenta uma abordagem inovadora ao questionar as formas tradicionais de ensino da matemática e sugerir práticas que ampliem as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos.

Essa noção dialoga com a análise do vídeo "Educação Matemática e Inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras", apresentado por Marilena Viesma e Renato Marconi (2022), que discute as dificuldades enfrentadas por alunos e professores no ensino da matemática inclusiva.

Além disso, o estudo fundamenta-se nos princípios metodológicos de Lakatos e Marconi (2009), que orientam a abordagem qualitativa do estudo, e no Internet Research Ethical Guidelines 3.0 da Association of Internet Researchers (AOIR, 2019), garantindo a conformidade ética da análise do vídeo.

A metodologia adotada compreende a análise discursiva do material audiovisual, buscando identificar padrões narrativos que sustentam concepções excludentes da matemática.

A partir dessa análise, foram delineadas sete categorias principais, que estruturam a investigação: Teoria dos Conjuntos e Operações; Relações de Pertinência e Inclusão; Princípio da Inclusão e Exclusão; Inclusão no Ensino de Matemática; Diversidade, Equidade e Inclusão em Programas de Matemática; Análise da Comunidade de Ciências Matemáticas para Promover Justiça Social; e Redesenho de Cursos de Matemática para Abordar Questões de Diversidade e Inclusão. Cada uma dessas categorias é explorada à luz dos referenciais teóricos, permitindo uma articulação entre os achados do vídeo e as reflexões da literatura acadêmica.

A seleção dessas categorias se baseia na necessidade de compreender os mecanismos pelos quais a exclusão na matemática se manifesta, tanto no discurso quanto na prática.

Conforme discutido por Lima (2022), a Imaginação Pedagógica é uma ferramenta fundamental para repensar o ensino da matemática, permitindo que professores e pesquisadores superem concepções limitantes sobre quem pode aprender a disciplina.

Ao associar esse conceito às discussões propostas por Marconi (2022) no vídeo analisado, torna-se possível perceber como a categorização de estudantes e a rigidez dos métodos de ensino contribuem para reforçar desigualdades educacionais.

A Teoria dos Conjuntos, por exemplo, oferece uma metáfora interessante para analisar como os estudantes são agrupados de maneira excludente no ensino da matemática. Já o Princípio da Inclusão e Exclusão permite refletir sobre como determinadas práticas pedagógicas aceitam ou rejeitam, de maneira implícita ou explícita, a participação de alunos com deficiência.

Ao longo do estudo, as reflexões se concentram em demonstrar como os discursos excludentes podem ser desconstruídos e quais estratégias pedagógicas podem ser implementadas para tornar a matemática mais inclusiva.

As análises realizadas evidenciam que a exclusão ocorre tanto no nível institucional, com a falta de políticas eficazes para inclusão matemática, quanto no nível das práticas cotidianas, quando professores e gestores reproduzem concepções limitantes sobre a aprendizagem matemática.

Esse cenário reforça a importância de questionar a formação docente, considerando que muitos professores não são preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

O estudo também destaca a necessidade de repensar os materiais e recursos utilizados no ensino da matemática, propondo alternativas que ampliem as possibilidades de acesso aos conteúdos para estudantes com diferentes necessidades.

Como apontado por Lima (2022), a formação docente precisa incorporar princípios da Imaginação Pedagógica, permitindo que os professores desenvolvam abordagens mais flexíveis e inovadoras.

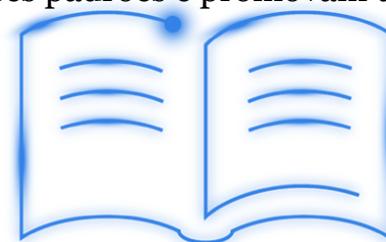
O presente artigo está estruturado em seções que dialogam entre si para construir uma reflexão aprofundada sobre o tema. Após a introdução, a seção de metodologia apresenta a fundamentação teórica e o procedimento analítico adotado para a interpretação do vídeo.

Em seguida, a seção dedicada às categorias de análise discute cada um dos sete eixos selecionados, explorando sua relação com a inclusão matemática.

Posteriormente, as reflexões teóricas e empíricas ampliam o debate, articulando os achados do estudo com pesquisas anteriores sobre o tema. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as principais conclusões e sugestões para o avanço das discussões sobre matemática e inclusão.

Dessa forma, este estudo pretende contribuir para o campo da educação matemática inclusiva, fornecendo reflexões e análises que possam subsidiar professores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais na construção de um ensino mais democrático e acessível.

Ao examinar as narrativas normalizadoras que estruturam a exclusão na matemática, busca-se evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com esses padrões e promovam uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como um trabalho qualitativo de cunho exploratório e analítico, fundamentada na análise de um material audiovisual que discute matemática e inclusão.

A investigação centra-se na desconstrução das narrativas normalizadoras no ensino e na aprendizagem da matemática, buscando compreender como determinadas concepções cristalizadas sobre quem pode ensinar e aprender essa disciplina impactam práticas educacionais e processos formativos.

Para estruturar a análise, utilizamos como base Lakatos e Marconi (2009), que destacam a importância de métodos qualitativos na pesquisa educacional, especialmente quando o objetivo é interpretar discursos, identificar padrões e compreender fenômenos sociais em profundidade.

Como objeto empírico, selecionamos um vídeo de um ciclo de encontros formativos, promovido pelo Grupo Movimentos Docentes e pelo Observatório de Educação e Sustentabilidade (VIESMA, MARCONI, 2022).

O evento contou com a apresentação de Marilena Viesma e a introdução do professor Renato Marconi, trazendo reflexões sobre os desafios da inclusão na educação matemática e a perpetuação de narrativas normalizadoras no ensino dessa disciplina.

A análise do vídeo será conduzida por meio da identificação e categorização de sete temas centrais, que emergem das discussões apresentadas e refletem aspectos estruturais da inclusão matemática. As categorias definidas conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Tema categorizado

Tema categorizado	Assunto tratado no tema
Teoria dos Conjuntos e Operações	Relação entre o pensamento matemático e a categorização de sujeitos no ensino.
Relações de Pertinência e Inclusão	O debate sobre quem pertence ao conjunto dos que “podem aprender” matemática.
Princípio da Inclusão e Exclusão	Estratégias implícitas e explícitas de aceitação e rejeição no ensino.
Inclusão no Ensino de Matemática	Desafios para tornar o ensino acessível a diferentes perfis de estudantes.
Diversidade, Equidade e Inclusão em Programas de Matemática	Como cursos e currículos lidam com a diversidade de aprendizes.
Análise da Comunidade de Ciências Matemáticas para Promover Justiça Social	Impactos da exclusão no acesso à matemática.
Redesenho de Cursos de Matemática para Abordar Questões de Diversidade e Inclusão	Propostas para reconfiguração curricular e pedagógica.

Fonte: Elaborada pelo autor

A fim de garantir uma abordagem ética e rigorosa, este estudo segue as diretrizes do Internet Research: Ethical Guidelines 3.0, da Association of Internet Researchers (AoIR).

Esse documento enfatiza a necessidade de considerar a ética da pesquisa em ambientes digitais, assegurando que as análises respeitem os princípios de transparência, integridade e contextualização (AoIR, 2019).

Dessa forma, as interpretações apresentadas buscam preservar a fidelidade ao conteúdo original, evitando distorções ou apropriações indevidas do discurso dos participantes do evento.

A análise será realizada por meio da transcrição e segmentação do vídeo em trechos-chave, permitindo identificar padrões discursivos e conceituais alinhados às sete categorias estabelecidas.

A partir dessa segmentação, será conduzida uma análise interpretativa, que dialoga com referências teóricas da educação matemática e da inclusão, contrastando os achados do vídeo com pesquisas anteriores sobre o tema.

Os resultados dessa análise serão apresentados na seção seguinte, onde cada categoria será discutida em profundidade, relacionando os achados empíricos às contribuições teóricas da literatura especializada.

Dessa maneira, o estudo propõe-se a contribuir para o debate sobre inclusão na educação matemática, problematizando concepções excludentes e explorando possibilidades para um ensino mais equitativo e acessível.

Reflexões e análises das categorias destacadas: discussões sobre a matemática e a inclusão

A análise do vídeo "Educação matemática e inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras no ensino e na aprendizagem de matemática" permitiu identificar sete temas centrais que elucidam as complexas interações entre o ensino da matemática e as práticas inclusivas.

O primeiro tema decorre da Teoria dos Conjuntos e Operações - Relação entre o Pensamento Matemático e a Categorização de Sujeitos no Ensino. No vídeo, Marcone (VIESMA, MARCONE, 2022) discute como, historicamente, a educação matemática e a inclusão foram tratadas de forma separada, criando categorias distintas para alunos com e sem deficiências.

Essa separação reflete uma aplicação metafórica da Teoria dos Conjuntos, onde os estudantes são classificados em subconjuntos distintos, muitas vezes resultando em exclusão. Marconi enfatiza a necessidade de integrar essas áreas, promovendo uma interseção entre os conjuntos que representam a educação matemática e a inclusão.

A segunda temática decorreu das Relações de Pertinência e Inclusão: Debate sobre Quem Pertence ao Conjunto dos que "Podem Aprender" Matemática. Marconi relata a experiência de uma aluna cega em um curso de licenciatura em matemática,

destacando as barreiras impostas por percepções limitadas sobre quem é capaz de aprender matemática.

Professores sugeriram que ela migrasse para a pedagogia, assumindo que a matemática não era adequada para ela devido à sua deficiência visual. Essa narrativa normalizadora define implicitamente quem pertence ao conjunto dos "aptos" a aprender matemática. Já, a terceira categoria denota o Princípio da Inclusão e Exclusão: Estratégias Implícitas e Explícitas de Aceitação e Rejeição no Ensino.

O vídeo evidencia que, embora haja um discurso de inclusão, na prática, estratégias de exclusão ainda prevalecem. Marconi menciona que, após a formatura da aluna cega, o curso continuou "como antes", sem mudanças significativas. Isso ilustra o Princípio da Inclusão e Exclusão, onde certas práticas pedagógicas aceitam ou rejeitam implicitamente a participação de alunos com deficiências.

Inclusão no Ensino de Matemática: Desafios para Tornar o Ensino Acessível a Diferentes Perfis de Estudantes decorre da quarta categoria, na qual Marconi destaca a falta de materiais e recursos adequados para alunos com deficiências, como a ausência de leitores de tela eficientes para conteúdos matemáticos.

Essa carência representa um desafio significativo para a inclusão no ensino de matemática. Miranda e Baraldi (2015) discutem os desafios na inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática, enfatizando a importância de desenvolver estratégias e materiais didáticos acessíveis para atender às necessidades desses estudantes. Na quinta temática, encontramos aspectos sobre Diversidade, Equidade e Inclusão em Programas de Matemática: Como Cursos e Currículos Lidam com a Diversidade de Aprendizes.

Nesse sentido, as falas de Marcone (2022) sugerem que os cursos de matemática frequentemente não estão preparados para lidar com a diversidade de aprendizes. Marconi menciona que a presença de uma aluna cega não provocou mudanças no curso, indicando uma falta de adaptação curricular.

Análise da Comunidade de Ciências Matemáticas para Promover Justiça Social: Impactos da Exclusão no Acesso à Matemática são referenciados na sexta categoria, e reflete-se sobre como a exclusão de indivíduos com deficiências da educação matemática contribui para a perpetuação de injustiças sociais.

Ao não proporcionar oportunidades equitativas de aprendizagem, a comunidade de ciências matemáticas falha em promover justiça social. Por fim, a sétima categoria traz o Redesenho de Cursos de Matemática para Abordar Questões de Diversidade e Inclusão: Propostas para Reconfiguração Curricular e Pedagógica.

O vídeo conclui com a necessidade de repensar os cursos de matemática para torná-los mais inclusivos. Marconi sugere que a presença de alunos com deficiências deve servir como catalisador para mudanças curriculares e pedagógicas.

Esses temas destacam a importância de desconstruir narrativas normalizadoras no ensino da matemática, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade dos aprendizes. A análise do vídeo, aliada às referências acadêmicas, evidencia a necessidade de uma reestruturação profunda nas abordagens educacionais para garantir uma educação matemática verdadeiramente inclusiva.

Aprofundando a reflexão: debates sobre a matemática na perspectiva de Lima (2022)

A análise do vídeo permite identificar como a exclusão na educação matemática se dá não apenas por barreiras físicas ou materiais, mas também por narrativas normalizadoras que definem quem pode ou não aprender essa disciplina.

Essa questão é central na obra de Lima (2022), que propõe a Imaginação Pedagógica como ferramenta para questionar e transformar tais concepções. A relação entre pensamento matemático e categorização de sujeitos no ensino, por exemplo, pode ser observada na maneira como os sistemas educacionais delimitam grupos de estudantes "aptos" e "não aptos" para aprender matemática, algo análogo à estrutura da Teoria dos Conjuntos. No vídeo, a experiência da aluna cega ilustra como a categorização rígida resulta na exclusão.

A solução não está apenas em reconhecer a presença desse estudante no espaço escolar, mas em redesenhar práticas pedagógicas para permitir sua real participação. Lima (2022) reforça que a Imaginação Pedagógica pode ajudar os professores a superarem essa visão segmentada, ampliando suas concepções sobre o ensino da matemática e promovendo abordagens mais inclusivas.

A estruturação do ensino matemático frequentemente se ancora na ideia de que certos conceitos exigem uma percepção específica, como ocorre na visualização espacial na geometria. No vídeo, discute-se a dificuldade que um estudante com deficiência visual pode enfrentar para compreender representações geométricas, o que muitas vezes é utilizado como justificativa para sua exclusão.

Lima (2022) problematiza essa concepção ao sugerir que a Imaginação Pedagógica permite o desenvolvimento de novas formas de representação, como o uso de materiais táteis e multimodais. Em sua tese, a autora demonstra como a percepção geométrica pode ser construída por meio de diferentes estímulos sensoriais, rompendo com a ideia de que a visão é o único meio válido para a aprendizagem desse campo da matemática.

Assim, a adaptação dos conteúdos deve partir de um redesenho curricular que não apenas reconheça as limitações dos estudantes, mas que efetivamente crie novos meios de acesso ao conhecimento matemático.

Outro aspecto relevante é a forma como os discursos sobre lógica matemática e argumentação podem tanto reforçar quanto desconstruir barreiras na educação matemática.

No vídeo, percebe-se que muitos dos argumentos utilizados para justificar a exclusão de estudantes com deficiência são embasados em raciocínios lógico-matemáticos que, à primeira vista, parecem coerentes. A justificativa de que um estudante cego não poderia atuar na área de matemática porque "não conseguiria visualizar fórmulas complexas" é um exemplo disso.

Lima (2022) destaca que tais discursos precisam ser desconstruídos, pois não são fundamentados em reais impossibilidades cognitivas, mas sim na falta de adaptação das práticas pedagógicas.

A Imaginação Pedagógica pode contribuir para ampliar a forma como a argumentação matemática é ensinada, valorizando a diversidade de formas de raciocínio lógico e promovendo uma aprendizagem que contemple diferentes modos de compreensão e expressão.

A modelagem matemática também é um ponto central da análise. No vídeo, observa-se que a ausência de materiais acessíveis compromete a aprendizagem de estudantes com deficiência, uma realidade já discutida por Lima (2022) ao abordar as dificuldades enfrentadas pelos professores na construção de abordagens inclusivas.

A modelagem matemática pode ser um meio de tornar os conceitos mais acessíveis, desde que seja repensada para incluir diferentes linguagens e modos de interação. Isso envolve, por exemplo, a utilização de tecnologias assistivas, de materiais táteis e de abordagens que respeitem o tempo e as necessidades de cada estudante.

Como aponta Lima (2022), a Imaginação Pedagógica possibilita a resignificação das práticas docentes, permitindo que os professores transcendam a rigidez dos modelos tradicionais e desenvolvam estratégias mais democráticas e acessíveis.

No contexto da estatística e probabilidade, a exclusão se manifesta na invisibilização dos sujeitos com deficiência dentro dos sistemas educacionais. O vídeo revela que a inclusão muitas vezes se limita a um discurso, sem que haja mudanças efetivas nas estruturas escolares.

Lima (2022) destaca que a Imaginação Pedagógica pode atuar na problematização dessas práticas, incentivando os professores a questionarem como os dados educacionais refletem desigualdades sistêmicas e como podem ser utilizados para promover equidade.

A estatística, quando pensada sob essa perspectiva, deixa de ser apenas um conteúdo matemático e passa a ser uma ferramenta para evidenciar desigualdades e propor mudanças estruturais. Nesse sentido, a educação matemática inclusiva precisa considerar não apenas a adaptação de materiais e estra-

tégias de ensino, mas também a forma como os dados sobre inclusão são coletados, analisados e interpretados.

A exclusão também ocorre de maneira velada no ensino da aritmética e dos sistemas numéricos, especialmente quando o aprendizado desses conteúdos é tratado como um processo homogêneo.

No vídeo, discute-se como certos estudantes são considerados “inaptos” para aprender operações matemáticas complexas, algo que Lima (2022) critica ao argumentar que a Imaginação Pedagógica pode contribuir para a desconstrução dessa visão. Ao permitir que os professores repensem suas práticas, essa abordagem favorece o desenvolvimento de estratégias diversificadas para o ensino da aritmética, valorizando diferentes tempos e formas de aprendizagem.

A adoção de materiais adaptados, a personalização dos processos de ensino e a flexibilização das avaliações são algumas das alternativas que podem ser implementadas para ampliar o acesso aos sistemas numéricos e garantir que todos os alunos possam desenvolver suas competências matemáticas de maneira significativa.

A matemática financeira, por sua vez, representa um campo crucial para a formação cidadã, mas, conforme indicado no vídeo, sua abordagem excludente pode restringir o acesso de determinados grupos a esse conhecimento.

Lima (2022) argumenta que a Imaginação Pedagógica pode ser utilizada para desenvolver práticas que integrem a matemática financeira à realidade dos estudantes, tornando-a mais acessível e conectada com suas experiências de vida.

A educação matemática inclusiva deve ir além do ensino de cálculos e fórmulas, promovendo discussões sobre equidade econômica, justiça social e tomada de decisões conscientes. Isso envolve a criação de estratégias didáticas que contemplem diferentes níveis de compreensão e que permitam aos estudantes com deficiência participar ativamente das discussões sobre economia e finanças.

Por fim, um dos desafios mais evidentes no vídeo é a formação docente e a falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade na educação matemática. Lima (2022) enfatiza que a Imaginação Pedagógica pode desempenhar um papel essencial nesse processo, permitindo que os professores compreendam suas próprias limitações e busquem alternativas para promover um ensino mais inclusivo.

A formação de docentes precisa incluir debates sobre acessibilidade, equidade e adaptação curricular, garantindo que os futuros professores estejam aptos a lidar com diferentes perfis de alunos. Como aponta Lima (2022), a superação das narrativas normalizadoras no ensino de matemática depende, em grande parte, da forma como os professores são prepa-

rados para enfrentar os desafios da inclusão.

A análise do vídeo, à luz da tese de Lima (2022), evidencia que a exclusão na educação matemática não é apenas uma consequência da falta de recursos, mas também da permanência de discursos e práticas que reforçam desigualdades.

A Imaginação Pedagógica surge, então, como um conceito central para repensar essas questões, incentivando os professores a desconstruir paradigmas excludentes e a desenvolverem práticas que reconheçam a diversidade e garantam um ensino verdadeiramente acessível e democrático.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Este estudo teve como objetivo central investigar a relação entre matemática e inclusão, analisando como determinadas concepções sobre a disciplina podem reforçar práticas excludentes no ambiente educacional.

A partir da análise discursiva do vídeo Educação Matemática e Inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras (VIESMA; MARCONI, 2022) e da fundamentação teórica de Lima (2022) sobre Imaginação Pedagógica, foi possível evidenciar como as narrativas normalizadoras estruturam barreiras no ensino da matemática, definindo implicitamente quem pode ou não aprender a disciplina.

A pesquisa revelou que a exclusão matemática não se dá apenas por limitações físicas ou cognitivas, mas principalmente pela forma como o ensino da disciplina é concebido e organizado. A categorização dos sujeitos, a ausência de materiais adaptados, a falta de formação docente para lidar com a diversidade e a reprodução de discursos excludentes foram alguns dos desafios identificados ao longo da investigação.

Dessa forma, o estudo reforça a importância de desconstruir as concepções tradicionais de ensino da matemática, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade de formas de aprendizagem.

Os resultados obtidos evidenciam que a superação das barreiras na educação matemática requer um redesenho profundo das práticas pedagógicas, da formação docente e das políticas educacionais.

A Imaginação Pedagógica, conforme proposta por Lima (2022), mostrou-se um conceito fundamental para ampliar as possibilidades do ensino da matemática inclusiva, incentivando professores a repensarem metodologias, recursos didáticos e abordagens avaliativas.

Além disso, a análise do vídeo revelou que o discurso da inclusão, muitas vezes, não se traduz em práticas concretas, reforçando a necessidade de ações mais efetivas para garantir a equidade no ensino da matemática.

A transformação das práticas pedagógicas em matemática requer uma abordagem que vá além da simples adaptação de materiais ou estratégias de ensino. É necessário promover uma mudança cultural nas instituições educacionais, onde a diversidade seja reconhecida como um valor fundamental e a inclusão seja incorporada em todos os aspectos do processo educativo.

Isso implica na criação de ambientes de aprendizagem que sejam flexíveis e responsivos às necessidades de todos os estudantes, garantindo que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo.



A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial nesse processo de transformação. É fundamental que os educadores tenham acesso a programas de desenvolvimento profissional que os capacitem a implementar práticas inclusivas em suas salas de aula. Isso inclui o desenvolvimento de competências para identificar e eliminar barreiras à aprendizagem, a utilização de metodologias de ensino diversificadas e a capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas.

Além disso, é importante que os professores sejam incentivados a colaborar com colegas, estudantes e a comunidade para co-criar soluções que promovam a inclusão na educação matemática.

Por fim, é essencial que as políticas educacionais apoiem e promovam a inclusão na educação matemática. Isso envolve a implementação de diretrizes que incentivem práticas pedagógicas inclusivas, a alocação de recursos adequados para apoiar estudantes com diversas necessidades e a criação de sistemas de avaliação que reconheçam e valorizem diferentes formas de aprendizagem.

Somente por meio de um compromisso coletivo e coordenado entre educadores, formuladores de políticas e a comunidade será possível construir um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo e equitativo para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS



AOIR. ASSOCIATION OF INTERNET RESEARCHERS. **Internet research: ethical guidelines 3.0**. 2019. Disponível em: <https://aoir.org/reports/ethics3.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Priscila Coelho. **Imaginação pedagógica e educação inclusiva: possibilidades para a formação de professores de matemática**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234464>. Acesso em: 23 jan. 2025.

VIESMA, Marilena; MARCONI, Renato. **Educação matemática e inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras no ensino e na aprendizagem de matemática**. [S. l.]: Movimento Docente, 2022. 1 vídeo (55 min). Publicado em: 10 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fZKIsSNCDPU>. Acesso em: 30 jan. 2025.

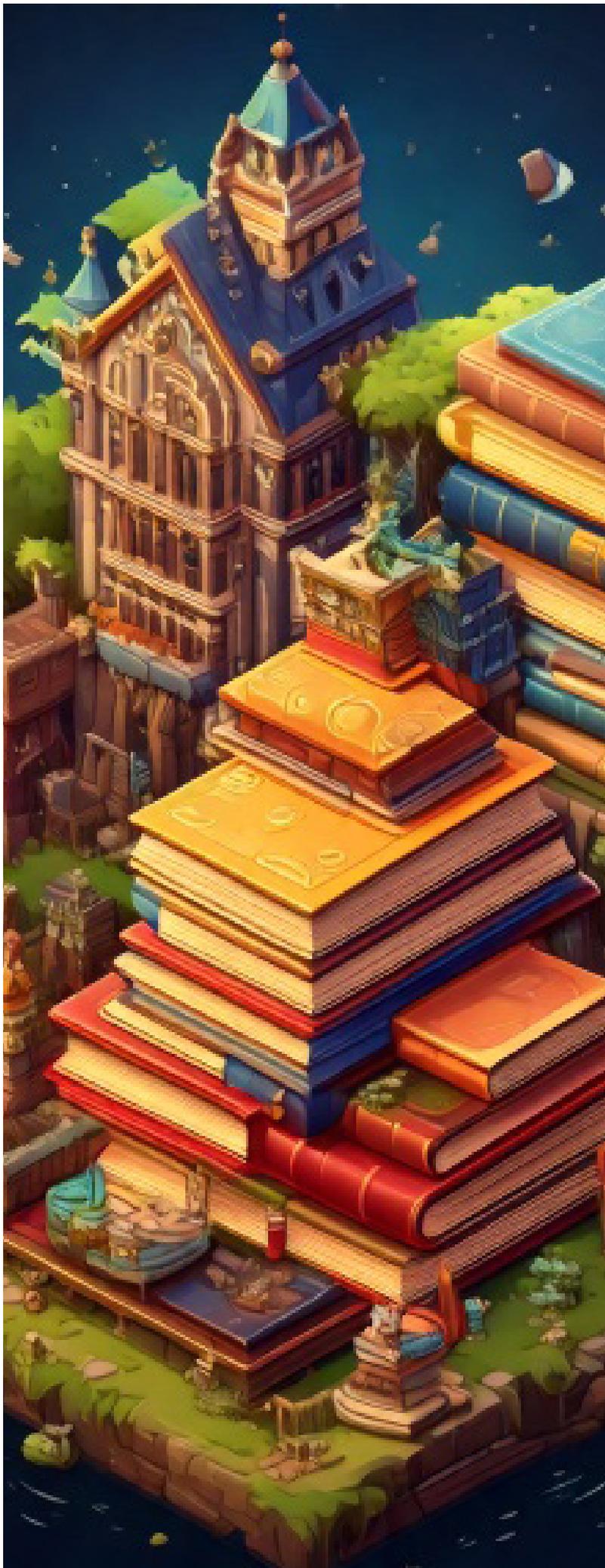


HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS SOFRIDAS AO LONGO DO TEMPO

LAISE DE OLIVEIRA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Práticas do Ensino de Geografia pela Faculdade Integradas de Ariquemes (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Geografia - na EMEF Milton Pereira Costa, Professora de Educação Básica - na EE E.E Padre Nildo do Amaral Júnior.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A Educação pode ser entendida como uma prática social humanizadora e intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída pela humanidade. No caso da História da Educação sofreu transformações econômicas, sociais e políticas de acordo com a época e a civilização em questão que se refletem até os dias atuais. Além disso, o conceito estava até então relacionado ao método tradicional onde o docente seria o detentor do conhecimento e com o desenvolvimento da Educação ao longo do tempo esse método não consegue mais atender de forma eficaz às novas necessidades da sociedade atual. Tais transformações influenciaram também o cenário educacional brasileiro. Assim, este trabalho teve por objetivo discutir o contexto histórico da Educação a partir das contribuições da Psicologia da Aprendizagem no contexto do desenvolvimento dos alunos. Como metodologia, a pesquisa teve caráter bibliográfico trazendo reflexões a respeito do tema, apresentando como resultados encontrados que o aprendizado da Psicologia passou a fazer parte da História da Educação ao estudar e demonstrar o desenvolvimento do aluno quanto a evolução da aprendizagem. Assim, a forma como esse processo ocorre em diferentes indivíduos deve ser levada também em consideração. Ainda, um dos maiores desafios ainda é garantir a qualidade do ensino, principalmente nas escolas públicas, que de fato necessita da organização do sistema de ensino, da atenção dos profissionais da Educação e a infraestrutura pode ser alcançada através da melhoria das condições da escola como um todo.

Palavras-chave: História da Educação; Aprendizagem; Psicologia da Educação.

INTRODUÇÃO

A relação entre a Psicologia e a Educação existe desde a época colonial no Brasil. A aprendizagem pode ser definida como um novo conhecimento adquirido por meio da experiência de vida e é determinada por fatores internos e externos que mudam o comportamento humano e dependem de condições relacionadas às relações físicas, mentais, sensoriais, sensoriais e sociais.

Ao pensar na aprendizagem, a área educacional se preocupa em como um aluno domina o conhecimento da experiência humana, ou seja, o que seu grupo compreende levando-se em consideração o mundo ao seu redor.

A história da Psicologia escolar e educacional no Brasil surgiu no período colonial, quando o ser humano passou a associar a Educação, a Pedagogia e os fenômenos psicológicos.

Até então, o conceito educacional dominante era dominado pela escola tradicional, onde não havia necessidade da Psicologia para acompanhar ou compreender como acontecia esse processo, passando a ser necessário depois que a Escola Nova surgiu.

Os docentes devem respeitar os estágios de desenvolvimento dos alunos a fim de orientá-los de acordo com a sua faixa etária, devendo-se prestar atenção ao seu próprio desenvolvimento, às suas habilidades e necessidades, e ensinar a ler e conhecer a natureza, como método de ensino.

Para que esse processo ocorra de forma eficaz é preciso conhecer inicialmente como se deu a História da Educação. Atualmente como problemática tem-se inúmeras questões como a defasagem de alunos, a falta de comprometimento, a ausência de docentes, em especial problemas na aprendizagem, entre outras tantas questões.

Essa visão onde a função mediadora entre educação, estudante e mundo adulto tem fracassado devido a determinadas escolhas pedagógicas. Isso porque nas últimas décadas surgiram métodos pedagógicos e psicológicos centrados no estudante, considerando-os apenas como seres psíquicos e não históricos, perdendo-se os valores e deixando-os alienados e alheios muitas vezes.

Assim, o presente artigo discute a importância da Psicologia da Aprendizagem no contexto educacional a fim de contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Assim, o presente artigo utilizou-se de revisão bibliográfica da literatura, como metodologia; tendo como objetivo geral entender o contexto histórico da Educação; e como objetivos específicos discutir sobre as diferentes metodologias utilizadas ao longo do tempo; e a influência da Psicologia da Aprendizagem a fim de compreender como o processo de aprendizagem ocorre nos alunos e como ela pode contribuir para o trabalho docente enquanto ferramenta.

Para o docente ainda, também deve aprender e se aprimorar para entender como acontecem todas essas situações de ensino e aprendizagem para que essas teorias possam orientá-lo e ajudá-lo a planejar métodos de ensino.



CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A educação pode ser entendida como uma prática social humanizadora e intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas, pressupõe-se que se torna "humano" por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo.

Segundo os historiadores e estudiosos, a História da Educação sofreu transformações econômicas, sociais e políticas de acordo com a época e a sociedade em que se encontrava. Tais transformações influenciaram também o cenário brasileiro (ARANHA, 2006).

Inicialmente, a Educação Tradicionalista corresponde à concepção de educação da Antiguidade oriental, que antecede aos gregos e romanos do período clássico. Esses povos se desenvolveram em um período marcado pelo desenvolvimento da agricultura, da pecuária e do comércio.

Com o passar do tempo, a sociedade tornou-se mais complexa em função de uma rígida divisão de classes e de uma religião organizada pelo Estado centralizador. As civilizações desenvolvidas no Norte da África e da Ásia acabaram por inventar a escrita.

Nesse período, a educação permaneceu estável, com mudanças a passos lentos. O fator religioso contribuiu muito para

isso. Além disso, foram construídas escolas, porém, deve-se ressaltar que estas eram feitas para a minoria uma vez que a classe dominante que frequentava (HERBART, 2010).

Séculos depois, o mundo passou por diversas transformações e o advento de novos valores em disputa com a tradição, influenciaram de forma marcante tanto os modelos educacionais quanto as reflexões pedagógicas.

Entre os Séculos XVI e XVII, ocorreu o Renascimento e a Reforma Religiosa, havendo o crescimento do número de escolas por conta do interesse pela educação. De acordo com Aranha (2006), o surgimento dos colégios, do século XVI ao XVIII, foi um fenômeno que acompanhou a nova visão de infância.

Na Idade Média, as crianças faziam praticamente as mesmas coisas que os adultos, sendo tratados como pequenos adultos. A partir do Renascimento, o cuidado em separá-los e organizá-los por graus de aprendizagem passou a ser compromisso da sociedade:

” [...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica,

elas não podem escapar para nenhum outro mundo, por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos (ARENDRT, 2005, p. 230-231).

Dentro desse período, no Século XVII, Comenius, bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista, escritor e pedagogo, considerado o fundador da didática moderna, desenvolveu ideologias avançadas sobre a área da Educação, partindo do pressuposto das experiências sensoriais.

Rousseau, filósofo, teórico político e escritor, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um dos precursores do Romantismo, desenvolveu suas teorias baseadas no interesse das crianças e no mundo que as cerca.

Para a época, ambas as ideias estavam vinculadas a metodologia tradicional, ou seja, aquela em que o docente é o detentor do conhecimento e que com o desenvolvimento da Educação passou a não ser mais eficaz para atender às novas necessidades da sociedade.

Conforme a sociedade foi se desenvolvendo, novas teorias e formas de aprendizagem e educação se mostraram necessárias, contribuindo assim para o surgimento de novos sistemas de ensino:

” O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se direcionou para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 1995, p.90).

Pestalozzi (1746-1827), afirmava que a função principal de ensinar é fazer com que as crianças desenvolvam habilidades naturais e inatas. A escola ideal deveria ser não só uma extensão da casa da criança como também deveria retratar o ambiente familiar, oferecendo assim uma atmosfera de segurança e afeto.

Na França, a partir da Revolução Francesa, iniciada em 1789, a Educação sofreu modificações radicais e o conceito se espalhou pelo mundo. A situação política acabou por transformar a educação estatal, conhecida também por educação do súdito, própria da monarquia absoluta de caráter intelectual e instrumental, transformando-se em educação nacional voltada para o cidadão de caráter cívico e patriótico, exigida como um direito do indivíduo (LUZURIAGA, 1990).

Não só na França, mas, em todo o mundo ocidental ocorreram transformações profundas seja nos campos econômico, político, social, cultural e religioso. Deve-se destacar em especial a Educação no Brasil, já que a colonização e a relação de domínio de Portugal não favoreceram o desenvolvimento de um sistema de ensino público e popular.

Na época, a população era composta por aproximadamente 2/3 de escravos, com base na economia agrícola e rudimentar, em situação política de dominação onde a cultura e o ensino eram luxo dispensável. A elite por sua vez também não via o ensino como prioritário (ROMANELLI, 2010).

Já em meados do século XVIII, ocorreu a Reforma Pombalina, em Portugal e suas colônias, atingindo a administração, a economia e a educação. Com a expulsão dos jesuítas, a metodologia de ensino implementada no Brasil caiu por terra.

Como solução imediata foram criadas as aulas de disciplinas isoladas. As aulas substituíram as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios, além de introduzir os estudos da gramática latina, grego e retórica. A nova forma de ensino oferecia aulas de línguas como o francês, além de aulas de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, o que permaneceu na Base Nacional Curricular Brasileira (CHILDE, 1986).

Infelizmente, apesar de todas as mudanças ocorridas no mundo todo e em especial na Educação brasileira, pode-se dizer que nesta permaneceu certo atraso e desafios quando comparado a outros países.

Um dos principais desafios enfrentados hoje em dia é garantir o acesso de todos à educação. A alfabetização, a defasagem de idade em relação ao ano, o índice elevado de alunos evadidos, escolas precárias, entre outras situações levam a problemática enfrentada até hoje.

Algumas pesquisas, o desafio maior ainda é garantir a qualidade do ensino, principalmente nas escolas públicas, o que somente irá ocorrer de fato através de uma Gestão Democrática, a organização dos sistemas de ensino, a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da infraestrutura das escolas e de condições de trabalho:

” Práticas e reflexões acerca da educação não formal no Brasil passaram a ter algum destaque na academia, a partir do final da década de 80 do século XX. Assim, pensar cultura material, museu, patrimônio cultural, participação comunitária e Educação significou lidar com a complexidade da Educação como área de conhecimento e ao mesmo tempo tendo uma série de problemáticas de ordem conceitual e multidisciplinar para construir (TAMANINI e PEIXER, 2007, s/p.).

Contribuições da Psicologia Escolar

A História da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil surgiu na época colonial, quando o ser humano começou a relacionar Educação, Pedagogia e Psicologia. Massimi (1990), estudou obras do período colonial, no âmbito da Filosofia, Moral, Educação e Medicina; e identificou temas relacionados à aprendizagem, desenvolvimento, família, motivação, controle, manipulação do comportamento, formação da personalidade, entre outras questões, acabaram se tornando objetos de estudo da Psicologia.

No século XIX, as ideias retratadas na Psicologia foram também articuladas à Educação, mas, de maneira mais institucionalizada. A preocupação com essa área de estudo tornou-se mais sistemática, podendo-se perceber a incorporação de assuntos que viriam a fazer parte da psicologia educacional, como a aprendizagem e o desenvolvimento, por exemplo.

Herbart (2010), filósofo alemão, foi o primeiro a caracterizar a Pedagogia como uma Ciência, de forma organizada e sistemática, com objetivos claros e bem definidos. A estrutura teórica construída pelo pesquisador está baseada no funcionamento da mente o que a tornou pioneira: além do caráter científico, ele adotou a Psicologia aplicada como eixo principal da educação.

Esse pensamento permanece até hoje, pois, o pensamento pedagógico encontra-se fortemente vinculado às teorias de aprendizagem e à psicologia do

desenvolvimento, o que nos remete a Piaget.

Assim, suas contribuições tanto para a Psicologia quanto para a Pedagogia continuam valendo, mas, o pensamento e a prática do Século XIX se tornaram ultrapassadas pelos diferentes movimentos nas escolas. Dewey (1859-1952), principal representante

Atualmente, considera-se de suma importância o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem. Quando se fala em relação à criança, a aprendizagem está relacionada à forma como o aluno aprende os conteúdos e as relaciona com a experiência na qual o seu grupo social pertence:

“[...] a história da Psicologia da Educação confunde-se, sobretudo nas suas origens, com a história da psicologia científica e com a evolução do pensamento educativo. Até o final do século XIX, aproximadamente, as relações entre psicologia e educação estavam totalmente mediadas pela filosofia. Por um lado, a psicologia é o componente essencial das visões mais ou menos globais do mundo que a filosofia proporciona; por outro lado, as propostas educativas normalmente embasam o seu fundamento nos princípios básicos dos grandes sistemas filosóficos. Assim, se não se pode falar de nenhuma maneira da psicologia da educação durante este período, pode-se averiguar, porém, as influências que as explicações psicológicas de natureza filosófica exerceram no pensamento educativo (COOL, 1999, p. 19).

Para que ele aprenda, é preciso além de conteúdos que se interajam com as demais pessoas, resultando em novas experiências. Nessas interações que ocorrem a partir do nascimento, a criança gradativamente vai ampliando e se apropriando dos conhecimentos, a fim de construir significado para as experiências que vive.

Por sua vez, a linguagem acaba sendo introduzida no mundo infantil, trazendo conceitos e significados que são compartilhados pela sociedade. A linguagem vai sendo integrada aos pensamentos, formando uma importante base para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A Psicologia da Aprendizagem é caracterizada como um estudo complexo onde as diferentes formas de pensamento e os conhecimentos provenientes da sociedade são apropriados pelas crianças. Para compreender como o processo acontece é preciso reconhecer a natureza social dessa aprendizagem. As operações cognitivas, que envolvem o pertencimento e o conhecimento devem ser construídas a partir das relações entre os indivíduos (BOCK, 2008).

Diferentes autores discutem as teorias da Psicologia da Aprendizagem como Skinner, Wallon, Piaget e Vygotsky. Eles fazem uma relação dessas teorias com as ações pedagógicas, refletindo sobre a maneira como as teorias estudadas questionam e se relacionam criticamente com as práticas que os professores aplicam em sala de aula para que aprofundem

as relações entre o aprender e o ensinar respaldados nas teorias que explicam tais práticas.

Esta questão deve apresentar situações reais para que se possa transformar a vida dos estudantes. A finalidade é fazer com que a aprendizagem aconteça, sendo necessário que os docentes tenham claro aonde se pretende chegar, não só em termos de currículo, mas, em termos de desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2000).

Ou seja:

” Uma boa parte dos atos de ensino não está, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Para a Educação, esse conceito apresenta inicialmente o conhecimento da natureza humana e os padrões evolutivos normais de desenvolvimento da aprendizagem segundo esses autores:

” Deram contribuições relevantes para o campo do ensino-aprendizagem, levando em consideração o interesse por transformações no campo científico da psicologia da aprendizagem, e empenharam-se na

elaboração de suas teorias para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano (NETTO, 2017, p. 220).

O espelho da criança costuma ser o adulto. Isso porque a criança quando bebê geralmente recebe atenção dos familiares que vão lhe ajudando nos processos e acontecimentos que ainda desconhecem. Com o passar do tempo e o seu crescimento, as interações com o mundo se ampliam, principalmente quando começa a frequentar o ambiente escolar.

É nesse contexto que a criança começa a ampliar essa visão de mundo, já que encontra aí um adulto que o orienta, mas que até então não fazia parte do seu convívio, que é o professor, e por fim, as próprias crianças, colegas que não fazem parte do seu contexto familiar (BOCK, 2008).

Deve-se destacar que nas interações entre adultos e crianças, a fala social do adulto começa a ser incorporada pela criança a partir do seu comportamento e começa a mudar quando passa a se orientar pela sua própria fala, ao planejar suas próprias ações. Na Psicologia da Aprendizagem, compreende-se esse momento como a integração das suas operações intelectuais.

Segundo Netto (2017), Piaget, Wallon e Vygotsky procuraram explicar a aprendizagem dentro de uma linha na qual o indivíduo e o objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução das estruturas cognitivas. De acordo com essa teoria, o indivíduo

interage de tal forma com o objeto em questão que constrói o próprio conhecimento.

Isso pode ser observado na aprendizagem das crianças, onde o docente torna-se uma figura mediadora nesse processo já que as coisas são apreendidas pela mente, através da aquisição de conhecimento e sensibilidade, além da noção de espaço e tempo:

” Toda a gente sofreu, e infelizmente continua a sofrer, por causa das teorias mentalistas de aprendizagem no campo da educação. Trata-se de um campo no qual a meta parece obviamente ser uma questão de mudar mentalidades, atitudes, sentimentos, motivos, etc., e a ordem estabelecida é por isso particularmente resistente à mudança. Contudo, o objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá comportamento que lhe será útil mais tarde, em outras contingências. As contingências instrutivas devem ser planejadas; não há outra solução (SKINNER, 2006, p. 158).

A partir dessas concepções é possível concluir que a Psicologia da Aprendizagem apresenta como objetivo principal estudar o lado psicológico do homem.

É a partir disso que se estuda a evolução da capacidade intelectual, motora, social e afetiva que aliada a Psicologia do Desenvolvimento é capaz de detectar as ações mais complexas

das atividades psíquicas dos indivíduos, produtos de uma interação cultural, ontológica e filogenética.

Com o surgimento da Escola Nova, a Educação recebeu uma série de intervenções que até então não existiam na Escola Tradicional. No Brasil, a escola na década de 1960 apresentava conteúdos que na maioria das vezes não faziam sentido para os alunos. Parte dos conteúdos desenvolvidos era relacionada à produção, ao mercado de trabalho, decorrentes da Revolução Industrial.

A Escola Nova favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos, o que não ocorria até então. Assim, a atuação do professor junto ao aluno é indispensável para o bom andamento da aprendizagem e de todo o processo envolvido nela.

Dentro desse mesmo movimento surgiu uma nova concepção de educação, a Pedagogia de Projetos. Vários são os representantes desse novo movimento como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros pesquisadores.

Em outras palavras, a ideia é aprender através das experiências. O aluno desenvolvendo o projeto planeja suas ações, coleta informações, e finalmente, compreende suas causas e consequências, desenvolvendo a criticidade e a autonomia.

Saviani (2003), filósofo e pedagogo brasileiro, defendeu no âmbito das políticas educacionais e nas escolas, que os educadores batem de frente com

duas posições antitéticas, a Pedagogia Tradicional versus a Pedagogia Nova.

Ele defendia uma educação histórico-crítica, também conhecida como crítico-social dos conteúdos que tem por objetivo principal a relação entre a transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do aluno.

Já Libâneo (1993), defendeu a Pedagogia Crítico-social, onde a Educação tem como desafio propiciar aos alunos o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Nessa concepção o aluno tem a responsabilidade de assumir sua posição de agente ativo para a transformação social.

Assim, seguem-se os interesses da sociedade, atribuindo à instrução o papel de propiciar aos alunos o domínio dos conteúdos a fim de desenvolver o raciocínio lógico e científico, tornando-o um cidadão crítico perante toda a sociedade.

Por isso, atualmente, são inúmeras as concepções de educação, sendo necessário escolher a que se encontra mais de acordo com a realidade do aluno, da comunidade e da escola na qual está inserida.

Arendt (2005), entende que nos dias atuais, pode-se dizer que a Educação se encontra em uma crise profunda, tal qual a política. A sociedade pode ser descrita atualmente como uma comunidade que valoriza o consumo e o trabalho, presa em momento imediatista, que não se atenta mais ao passado,

perdendo as suas próprias tradições.

Ainda, essas concepções refletem de uma forma negativa com relação aos projetos educacionais. O distanciamento que ocorre entre crianças e adultos vem se tornando cada vez mais frequente, destacando-se a falta de capacidade de orientar os alunos para viver na sociedade contemporânea.

Ao considerar a crise contemporânea, ocorre a oportunidade de refletir sobre o significado da Educação no passado e na atualidade, que conforme já dito por Arendt: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2005, p. 223).

Ou seja, através da Educação os alunos passam a habitar um mundo que já é velho, mas, que ainda permanece desconhecido para elas. Há a necessidade de se reconhecer a ruptura da tradição e da autoridade, a respeito da sociedade contemporânea ter tornado problemático o acesso ao passado e a transmissão de conhecimentos relativos ao mundo em que vivemos.

É preciso repensar nas práticas pedagógicas possibilitando preservar algo da autoridade e da tradição no processo educacional: “[...] na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDR, 2005, p. 246).

Ainda, no que compete ao docente, compreender essas teorias contribui para aperfeiçoar

o seu trabalho em sala de aula, clareando o pensamento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, pois, pode-se visualizar um quadro geral de como ocorre o desenvolvimento durante o processo educativo de modo que ele possa integrar diferentes abordagens para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento dos alunos.

Netto (2017), entendem que nenhuma teoria de aprendizagem conseguirá esgotar um entendimento total do assunto, porque enquanto Ciência, esta área de conhecimento está sempre em constante transformação.

Ainda mais em uma era tecnológica as teorias educativas necessitam serem sempre revistas, pois, a propagação de informações é extremamente alta nos dias atuais, onde os conhecimentos surgem a cada minuto:

” A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico. Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões

elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré (ARENDR, 2005, p. 221 e 222).

Ainda para a autora, a herança social contemporânea surgiu da socialização e da funcionalização das atividades humanas, uma vez que do ponto de vista biológico a sociedade exige uma organização em que os indivíduos não passam de meros meios e funções, deixando para trás a singularidade, tornando-os supérfluos: "Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado" (ARENDR, 2005, p. 246).

Desta maneira a Educação se torna limitada. Para a autora, os indivíduos existem em sua pluralidade e, portanto, a educação não tem como controlar suas ações, mas, pode-lhes mostrar o que temos de valioso em comum.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico a respeito do contexto histórico e educacional ao longo do tempo, pensando especialmente no cenário brasileiro. A discussão sobre a História da Educação foi realizada a partir de revisão bibliográfica a respeito do assunto.

Para a realização da pesquisa escolheu-se a metodologia qualitativa, apresentando-se como

um tipo de pesquisa conclusivo, revisitando os conceitos de diferentes autores a respeito do tema bem como a evolução do processo educacional ao longo do tempo. São observadas as percepções, as emoções, as crenças, e os pensamentos sobre um determinado tema, por meio do ambiente e das interações dos indivíduos a serem estudados (LEME, 2010).

Como aporte teórico deste artigo, baseou-se em Aranha (2006), Bock (2008), Romanelli (2010), Netto (2017), entre outros autores que trazem a discussão sobre a História da Educação e as implicações para o desenvolvimento das crianças até os dias atuais.

Desta forma, foram analisados artigos, teses, livros, incluindo as próprias observações realizadas no cotidiano escolar sobre a temática, a fim de gerar reflexões e discussões a respeito do tema, contribuindo para uma melhor compreensão sobre a História da Educação.

Para a análise dos dados foi realizado um registro a fim de anotar as principais observações realizadas ao longo da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado pode-se concluir inicialmente que atualmente a Psicologia da Aprendizagem já faz parte da História da Educação, pois, esta demonstra uma evolução no campo educacional, onde o que inicialmente não era uma preocupação, hoje é.

No passado, a concepção dominante de Educação era a Escola Tradicional, não existia a necessidade de uma psicologia para acompanhar ou entender como se dava o processo educativo.

A mesma só se tornou necessária a partir do surgimento da Escola Nova. A revolução que esta nova metodologia trouxe nos processos de ensino e aprendizagem contribuiu para o surgimento de questões mais específicas a respeito da educação, surgindo a necessidade de se estudar sobre como a mesma ocorre.

Os trabalhos e pesquisas de diferentes teóricos nos ajudam a compreender como o ser humano entende, interage, aprende, compreende, ensina e se comporta diante daquilo que lhe é apresentado ou ensinado.

O docente enquanto profissional também deve estudar e se aperfeiçoar a fim de compreender como tudo isso ocorre para que essas teorias lhe deem um direcionamento e o ajude a planejar seus instrumentos e metodologias de ensino.

Para a Psicologia da Educação deve-se considerar as teorias comportamentais, que entendem que a aprendizagem acontece com base no comportamento dos indivíduos, levando-se em consideração questões ambientais; e as teorias cognitivistas, que acreditam que a aprendizagem acontece através da relação do sujeito com o meio que o cerca, o que leva a uma organização interna do seu cognitivo como forma de interação com o mundo.

Independentemente da teoria relacionada a Psicologia da Aprendizagem, em geral a construção do conhecimento se caracteriza como um processo evolutivo, onde deve-se levar em consideração as capacidades da criança de apreender o objeto e possibilitar que esta interação traga significado ao seu mundo, respeitando-o e levando-se em conta sua opinião.

Ou seja, a aprendizagem formal e informal acaba por se caracterizar em uma construção que envolve o erro como possibilidade ao longo da caminhada rumo ao acerto.

A análise psicológica no tocante a aprendizagem é baseada e referenciada por diferentes autores e conceitos, que levam em consideração a forma como esse processo se dá, nos diferentes indivíduos, pois cada um tem suas especificidades. Para isso se observa a maturação física, as descobertas, o erro, o comportamento, que nos levam a apresentar uma determinada reação que até então não existia a respeito de determinada situação ou conteúdo.



O ambiente escolar também exerce influência na aprendizagem das crianças, pois, ele compreende e mexe com aspectos físicos e mentais que são essenciais para uma boa aprendizagem.

Em sala de aula a construção colaborativa por parte do professor e a socialização entre os pares pode ajudar no desempenho escolar. Referente à Psicologia aplicada à Educação e ao ensino dos conteúdos escolares, as subáreas de conhecimento dentro da Pedagogia que mais têm se destacado são as de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

O conhecimento proveniente dessas áreas tenta explicar os processos psicológicos presentes nas práticas escolares. Dentro de uma perspectiva educacional comportamentalista, caberia ao professor utilizar o reforço para aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta.

Os alunos seriam passivos no processo ensino-aprendizagem, e deveriam ser aptos a responder conforme a proposta do professor, o que nos remete a Escola Tradicional. Na teoria psicogenética, o docente tem como papel orientar o aluno pelo caminho de desenvolvimento mais adequado à fase em que se encontra, proporcionando-lhe confiança e autonomia para a solução de problemas.

Por outro lado, há a necessidade de se reconhecer a ruptura da tradição e da autoridade, a respeito da sociedade contemporânea ter tornado problemático o acesso ao passado e a transmissão de conhecimentos relativos ao mundo em que vivemos. Porém, é necessário repensar nas práticas pedagógicas possibilitando preservar algo da autoridade e da tradição no processo educacional.

Na Educação Básica é muito importante o planejamento e a fundamentação por trás da prática pedagógica, onde o aluno precisa ser observado enquanto indivíduo que se encontra em construção da personalidade, a fim de conhecer o mundo e apresentar curiosidade para aprender.

É preciso também que os professores enfrentem as mudanças que a atualidade exige, percebendo a importância do planejamento de suas ações, compreendendo essa necessidade dentro do processo educativo. Assim, novas formas de ensinar surgem e ganham forma, e quando colocadas em prática devem ter clareza e criticidade.

Independentemente da teoria relacionada a Psicologia da Aprendizagem, a construção do conhecimento se caracteriza como um processo evolutivo, onde deve-se levar em consideração as capacidades dos estudantes em aprender os conteúdos e possibilitar uma integração que traga significado ao seu mundo, respeitando-o e levando-se em conta a sua opinião.

Ou seja, a aprendizagem formal e informal acaba por se caracterizar em uma construção que envolve o erro como possibilidade ao longo da caminhada rumo ao acerto. Dessa forma, as concepções de Educação são inúmeras, sendo necessário escolher a que se encontra mais de acordo com a realidade da escola e da comunidade na qual ela está inserida.

Refletir com minúcia, coerência e parcimônia sobre qual a melhor concepção de Educação é necessário a fim de escolher quais as teorias embasam o processo educativo a fim de facilitar o ensino e a aprendizagem, e qual será defendida no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.).

E principalmente, lembrar que mais que escolher uma concepção pedagógica é necessário pensar no desenvolvimento do aluno, para que este possa se desenvolver de forma plena.

REFERÊNCIAS



ARANHA, M.L. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOCK, A.M.B. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13º ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p.114.

CHILE, G. **A Evolução Cultural do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

COLL, S.C. (Org). **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

HERBART, J.F. **Pedagogia geral: deduzida da finalidade da educação.** Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LEME, A.C.B. **A alimentação saudável na visão dos adolescentes: conhecimentos, percepções e escolhas alimentares.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2010, 110 p.

LIBÂNEO, J.C. **Revue trimestrielle de l'Éducation Comparée.** Paris, v. XXIII, n.3-4, 1993. Disponível em: [http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146 & id=3552](http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552). Acesso em: 31 mai. 2022.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia.** 18ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

MASSIMI, M. **As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial,** in: História da Psicologia. São Paulo, EDUC, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, 1987, pp. 95-117.

NETTO, A.P. **A importância da Psicologia da Aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem.** Fragmentos de Cultura, v. 27, n. 2, p. 216-224, 2017.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TAMANINI, E.; PEIXER, Z.I. **“Água mole em pedra dura tanto bate até que fura: educação popular e herança cultural no século XXI”.** Revista Arqueologia Pública, São Paulo, n. 2, p. 23-32, 2007.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO UNIVERSO INFANTIL

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO

Licenciatura em Pedagogia na Instituição de ensino FAC-FITO (2013); Pós-Graduação em Práticas educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos na instituição de ensino Faculdade de Educação Paulistana FAEP (2017); Pós-Graduação em Formação e Profissão Docente na instituição de ensino Faculdade de Educação Paulistana FAEP (2019).



RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo explorar a importância da leitura no universo infantil, evidenciando como essa prática pode impactar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Essa pesquisa é de base bibliográfica e qualitativa, utilizando uma abordagem descritiva e exploratória. Os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa são fundamentados em obras de autores renomados na área da educação e da literatura infantil. Entre os principais autores, destaca-se Vygotsky (1978), que discute a importância da interação social e da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças. Outro autor relevante é Rosenblatt (1995), que enfatiza a experiência estética da leitura e o papel do leitor na construção de significado. Além disso, Kiefer (2010) contribui com uma análise sobre as práticas de mediação da leitura e a importância da formação dos educadores. Esses autores fornecem uma base teórica sólida que orienta as discussões e propostas apresentadas neste artigo. A pesquisa realizada sobre a importância da leitura na infância enfatiza o papel fundamental que essa prática desempenha no desenvolvimento integral das crianças, a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta essencial que contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social dos jovens. Através da análise de diferentes intervenções e estratégias de incentivo à leitura, ficou evidente que o envolvimento dos educadores, pais e da comunidade é crucial para criar um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito de ler.

Palavras-chave: Leitura; Leitura infantil; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando não apenas a formação da linguagem, mas também a capacidade crítica, a criatividade e a imaginação das crianças (MACEDO; DIAS, 2024).

Este trabalho tem como objetivo explorar a importância da leitura no universo infantil, evidenciando como essa prática pode impactar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através de uma análise, pretende-se mostrar que a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta essencial para a formação integral do indivíduo.

A contextualização da temática se faz necessária, uma vez que vivemos em uma era onde as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida das crianças, muitas vezes em detrimento da leitura tradicional.

Apesar das inovações tecnológicas, estudos demonstram que a leitura de livros impressos continua a ser uma das atividades mais benéficas para o desenvolvimento infantil.

A literatura infantil, em especial, oferece um universo rico de histórias que estimulam a curiosidade e o aprendizado, criando um espaço de descoberta que vai além das palavras.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na crescente preocupação com a formação de leitores críticos e autônomos em um mundo repleto de informações rápidas e superficiais.

A leitura não apenas enriquece o vocabulário e a compreensão do mundo das crianças, mas também as convida a refletir sobre diferentes culturas, emoções e realidades.

Nesse sentido, é imprescindível que educadores, pais e responsáveis reconheçam a leitura como uma prática essencial e incentivem o hábito desde os primeiros anos de vida.

A problematização deste trabalho se concentra em questões centrais: como a leitura pode ser integrada de maneira eficaz no cotidiano das crianças? Quais são os benefícios psicológicos e sociais da leitura na infância?

A pesquisa busca responder a essas perguntas, explorando a relação entre a leitura e o desenvolvimento integral da criança, além de discutir os desafios enfrentados por educadores e familiares na promoção desse hábito.

Neste contexto, o trabalho se dividirá em seções que abordarão, primeiramente, os benefícios cognitivos da leitura, incluindo o desenvolvimento da linguagem, o aumento do vocabulário e a melhora na capacidade de concentração.

Em seguida, serão discutidos os aspectos emocionais e sociais que a leitura pode proporcionar, como a empatia, a construção da identidade e a compreensão das relações interpessoais. A análise dessas dimensões permitirá uma visão abrangente dos impactos da leitura na vida das crianças.

Além disso, serão apresentadas estratégias e práticas que podem ser adotadas por educadores e pais para fomentar o gosto pela leitura entre as crianças.

A escolha de livros adequados à faixa etária, a criação de ambientes de leitura confortáveis e a participação em atividades literárias são algumas das abordagens que serão discutidas. A intenção é fornecer um guia prático que possa ser utilizado por aqueles que desejam estimular o hábito da leitura no universo infantil.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para uma reflexão crítica sobre a importância da leitura no desenvolvimento das crianças, destacando sua relevância não apenas no contexto escolar, mas também no ambiente familiar e social.

A leitura, ao abrir portas para novos conhecimentos e experiências, é uma ferramenta poderosa que pode transformar vidas, permitindo que as crianças se tornem leitores conscientes e cidadãos críticos. Assim, a promoção da leitura deve ser uma prioridade para todos aqueles que se preocupam com o futuro das novas gerações.



Benefícios cognitivos da leitura na infância

A leitura é uma atividade complexa e multifacetada que desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. Vários estudos apontam que a prática da leitura traz benefícios significativos para as crianças, tanto em termos cognitivos quanto emocionais e sociais.

De acordo com Vygotsky (1978), a leitura está intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem e à formação do pensamento. Ele argumenta que a linguagem é um instrumento essencial para a construção do conhecimento e que a leitura, como uma forma de linguagem escrita, permite que as crianças acessem novas ideias e compreendam o mundo ao seu redor.

Os benefícios cognitivos da leitura são amplamente reconhecidos. Pesquisas demonstram que a leitura regular contribui para o aumento do vocabulário e da compreensão textual.

Segundo Cordeiro e Moura (2020), a exposição a diferentes gêneros literários amplia o repertório linguístico da criança, o que facilita a comunicação e a expressão de ideias. Além disso, a leitura estimula o desenvolvimento da atenção e da concentração, habilidades essenciais para o aprendizado em geral. Crianças que leem frequentemente tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos ao longo de sua formação.

Em relação aos aspectos emocionais, a leitura pode atuar como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da empatia. De acordo com a pesquisa de Macedo e Dias (2024), a leitura de ficção, em particular, permite que as crianças se coloquem no lugar de personagens diversos, compreendendo suas emoções e desafios.

Essa prática é fundamental para a construção da empatia, uma habilidade social que se torna cada vez mais importante em uma sociedade marcada pela diversidade. A literatura infantil, ao apresentar diferentes perspectivas e contextos, ajuda as crianças a desenvolver uma compreensão mais profunda das emoções humanas.

Além de promover a empatia, a leitura também pode contribuir para a formação da identidade da criança. Segundo Camargo e Silva (2020), a infância é um período crucial para a formação da identidade, e a leitura oferece às crianças a oportunidade de explorar diferentes culturas, valores e experiências.

Livros que abordam temas de diversidade e inclusão permitem que as crianças se vejam representadas ou que compreendam realidades diferentes da sua. Essa reflexão sobre si mesmas e sobre o mundo é essencial para o desenvolvimento de uma identidade sólida e positiva.

A leitura também desempenha um papel importante na socialização das crianças. De acordo com o trabalho de Piaget (1999), a interação social é um aspecto fundamental do aprendizado. A leitura, seja em

grupo ou individualmente, proporciona oportunidades para as crianças discutirem histórias, compartilharem suas interpretações e expressarem suas opiniões. Essa interação não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também fortalece as habilidades sociais e de comunicação das crianças, preparando-as para interações mais complexas no futuro.

A promoção do hábito da leitura deve ocorrer desde os primeiros anos de vida. Segundo a pesquisa de Ferreira e Oliveira (2020), a leitura em voz alta para crianças pequenas é uma prática que estabelece as bases para a alfabetização. Essa prática não só familiariza as crianças com o mundo dos livros, mas também fortalece os laços afetivos entre pais e filhos. A leitura compartilhada cria um ambiente de aprendizado positivo e encoraja o desenvolvimento de habilidades linguísticas desde cedo.

Além disso, é importante que os educadores e pais selecionem livros adequados à faixa etária e interesses das crianças. A escolha de obras que sejam atraentes e relevantes para os jovens leitores é fundamental para estimular o interesse pela leitura. Segundo Rosenblatt (1995), a experiência de leitura deve ser pessoal e significativa, e a seleção de textos que ressoem com as vivências e emoções das crianças pode aumentar seu engajamento com a leitura.

Por fim, a leitura deve ser reconhecida como uma prática contínua e não apenas como uma habilidade a ser ensinada.

Criar um ambiente que valorize a leitura, tanto em casa quanto na escola, é essencial para que as crianças desenvolvam um gosto duradouro por essa atividade. A promoção de espaços de leitura, clubes de livro e eventos literários pode contribuir para que a leitura se torne uma parte integrante da vida das crianças, assegurando que os benefícios desta prática se estendam ao longo de suas vidas (MIRANDA et al, 2023).

A importância da leitura na infância

A leitura na infância é uma prática essencial que influencia o desenvolvimento integral da criança, impactando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Vygotsky (1978), a leitura está diretamente ligada ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Ele argumenta que a linguagem é o meio pelo qual as crianças internalizam o conhecimento social e cultural, e a leitura, como forma de linguagem escrita, permite a elas acessar novos mundos e ideias, contribuindo para a construção de seu entendimento sobre a realidade.

A socialização das crianças é outro aspecto que se beneficia da prática da leitura. Segundo Piaget (1999), a interação social é essencial para o aprendizado, e a leitura, seja em grupo ou individualmente, proporciona oportunidades para discussões e trocas de ideias.

Quando as crianças compartilham suas interpretações de histórias, elas não apenas enriquecem suas experiências de

leitura, mas também desenvolvem habilidades sociais e de comunicação. Essa interação é crucial para a construção de relacionamentos saudáveis e para a formação de grupos coesos.

A leitura em voz alta para crianças pequenas é uma prática que estabelece as bases para a alfabetização e o desenvolvimento linguístico. Roberto et al (2020) afirmam que essa atividade não apenas familiariza as crianças com o mundo dos livros, mas também fortalece os laços afetivos entre pais e filhos.

A leitura compartilhada cria um ambiente de aprendizado positivo, onde as crianças se sentem encorajadas a explorar e a questionar, promovendo um amor pela leitura desde cedo.

A escolha de livros adequados à faixa etária e interesses das crianças é fundamental para estimular o gosto pela leitura. Rosenblatt (1995) destaca que a experiência de leitura deve ser pessoal e significativa.

Livros que ressoam com as vivências e emoções das crianças podem aumentar seu engajamento e interesse pela leitura. Além disso, a diversidade de gêneros literários, como ficção, poesia e contos de fadas, pode ampliar o repertório cultural das crianças e ajudá-las a desenvolver uma apreciação mais ampla pela literatura.

O ambiente em que a leitura é promovida é igualmente importante. Estudos mostram que criar espaços de leitura confortáveis e acessíveis em casa e na escola pode incentivar as crianças a lerem mais.

Segundo Barone (2020), ambientes de leitura visualmente estimulantes e acolhedores tornam a leitura uma atividade prazerosa e desejável para as crianças. A presença de livros variados e a promoção de eventos literários, como feiras de livros, contribuem para uma cultura de leitura que pode se perpetuar ao longo da vida.

Por fim, a leitura deve ser encarada como uma prática contínua, não apenas como uma habilidade a ser ensinada. A promoção da leitura ao longo da infância é essencial para garantir que as crianças desenvolvam um amor duradouro pelos livros.

Segundo Kiefer (2015), a leitura deve ser integrada ao cotidiano das crianças, tornando-se parte de suas rotinas. Ao incentivar a leitura de forma consistente, pais e educadores ajudam a formar leitores críticos e autônomos, capacitando-os a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Dessa forma, a importância da leitura na infância é inegável e multifacetada, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Essa prática não apenas contribui para o desenvolvimento linguístico e acadêmico das crianças, mas também para a formação de empatia e identidade.

O envolvimento dos profissionais, pais e da comunidade na promoção da leitura é essencial para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos jovens leitores (NUNES et al, 2020).

Intervenções de incentivo de leitura na infância

As intervenções de incentivo à leitura na infância são fundamentais para promover o hábito de ler e garantir que as crianças desenvolvam habilidades literárias desde cedo.

Uma abordagem eficaz é a leitura em voz alta, que, segundo Nóbrega e Mangueira (2021), não apenas melhora a compreensão leitora, mas também aumenta o interesse das crianças pelos livros. Essa prática estimula a imaginação e a curiosidade, permitindo que as crianças se conectem emocionalmente com as histórias e os personagens, criando uma base sólida para o amor pela leitura.

Outra estratégia importante é a criação de ambientes de leitura acolhedores e acessíveis. Segundo Ferreira e Oliveira (2020), a disposição dos livros e a atmosfera do espaço em que a leitura ocorre podem influenciar significativamente o engajamento das crianças.

Ambientes bem iluminados, com espaços confortáveis e uma variedade de livros em diferentes gêneros e formatos, são mais propensos a incentivar a leitura. A presença de estantes de livros acessíveis e adequadas à altura das crianças é um fator que facilita a exploração e a escolha de livros.

Os clubes de leitura são uma intervenção eficaz que fomenta o hábito da leitura entre crianças. De acordo com Kiefer (2015), esses grupos incentivam o diálogo sobre os livros lidos, estimulando a troca de ideias e

a construção de significado coletivo.

Participar de um clube de leitura permite que as crianças desenvolvam habilidades de discussão e argumentação, além de promover a socialização e a amizade entre os participantes. Essa interação social é um aspecto importante que torna a leitura mais atraente e significativa.

A formação de educadores e mediadores de leitura é outra intervenção crucial para o incentivo à leitura. De acordo com Kiefer (2015), educadores bem preparados são mais capazes de promover atividades que despertem o interesse dos alunos pela leitura.

A capacitação deve incluir estratégias para selecionar livros apropriados, técnicas de leitura em voz alta e métodos para engajar os alunos nas discussões sobre os textos. Professores que se sentem confiantes em suas habilidades de mediação de leitura podem inspirar e motivar suas turmas a se tornarem leitores avidamente interessados.

O uso de tecnologias digitais também pode ser uma ferramenta poderosa para incentivar a leitura. Conforme apontado por Piaget (1999), a integração de e-books e recursos digitais no ensino pode atrair crianças que são nativas digitais. Livros interativos e aplicativos de leitura aumentam a interatividade e o engajamento das crianças, oferecendo experiências de leitura diversificadas. Contudo, é importante equilibrar o uso de tecnologias com a leitura de livros impressos, garantindo que

as crianças tenham acesso a uma ampla gama de experiências literárias.

As atividades lúdicas que envolvem a leitura também são eficazes para incentivar o hábito de ler. Segundo a pesquisa de Miranda et al (2023), a incorporação de jogos e brincadeiras que envolvem histórias pode tornar a leitura uma atividade divertida e atraente para as crianças.

Atividades como dramatizações de histórias, contação de histórias em grupo e jogos de adivinhação baseados em livros podem despertar o interesse dos pequenos leitores. Essas atividades não apenas tornam a leitura mais prazerosa, mas também ajudam a desenvolver a compreensão e a expressão oral.

A promoção de feiras de livros e eventos literários nas escolas é uma intervenção que pode estimular o hábito da leitura.

Segundo a pesquisa de Roberto et al (2020), esses eventos oferecem às crianças a oportunidade de explorar diferentes gêneros e autores, tornando a leitura uma experiência comunitária.

Feiras de livros, encontros com autores e oficinas literárias são maneiras eficazes de criar um ambiente de celebração da leitura. Essas iniciativas também envolvem as famílias, incentivando o apoio à leitura em casa.

As campanhas de incentivo à leitura que envolvem a comunidade e as famílias são essenciais para fortalecer o hábito de ler. De acordo com a pesquisa de Barone (2020), o envolvimento dos pais nas práticas de leitura em casa pode ter um impacto significativo no desenvolvimento da alfabetização. Programas que educam os pais sobre a importância da leitura e proporcionam recursos para que eles leiam com seus filhos são fundamentais.

A colaboração entre escola e família é essencial para criar um ecossistema de apoio à leitura.

O incentivo à leitura também pode ser promovido por meio de projetos de literatura que integrem diferentes disciplinas. Segundo a pesquisa de Nunes et al (2020), a abordagem interdisciplinar permite que as crianças vejam a leitura como uma habilidade aplicável em diversas áreas do conhecimento. Projetos que envolvem a leitura de livros relacionados a temas de ciências, história ou arte ajudam a contextualizar a leitura e a torná-la mais relevante. Essa abordagem amplia a compreensão dos alunos sobre a literatura e suas conexões com o mundo ao seu redor.

Por fim, a avaliação das intervenções de incentivo à leitura é crucial para garantir sua eficácia e continuidade. Segundo a pesquisa de Camargo e Silva (2020), é importante coletar dados sobre o impacto das estratégias adotadas, permitindo ajustes e melhorias.

Avaliações regulares podem incluir feedback de alunos, professores e famílias, além de indicadores de desempenho em leitura. Através da análise contínua, as escolas podem garantir que as intervenções sejam adaptadas às necessidades das crianças, promovendo assim um ambiente literário rico e estimulante que incentive o amor pela leitura ao longo da infância.

Papel do professor no incentivo a leitura na infância

O papel do professor no incentivo à leitura na infância é fundamental e multifacetado, pois ele atua como mediador, motivador e facilitador desse importante hábito.

Segundo Vygotsky (1978), a interação social é essencial para o aprendizado, e o professor é um dos principais agentes que pode promover essa interação no ambiente escolar. Ao criar um ambiente de leitura estimulante, os educadores têm a capacidade de despertar o interesse das crianças pelos livros e pela literatura, tornando a leitura uma experiência prazerosa e significativa.

Uma das estratégias que os professores podem adotar para incentivar a leitura é a leitura em voz alta. De acordo com Roberto et al (2020), essa prática não só melhora a compreensão leitora, mas também ajuda a criar uma conexão emocional com as histórias.

Quando o professor lê em voz alta, ele pode usar entonações e expressões que tornam a narra-

tiva mais envolvente, capturando a atenção das crianças e incentivando a curiosidade sobre o enredo. Essa interação torna a leitura um momento compartilhado, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Os educadores também têm a responsabilidade de escolher livros apropriados e diversificados que atendam aos interesses e necessidades dos alunos. Segundo Rosenblatt (1995), a experiência de leitura deve ser pessoal e significativa.

A seleção de obras que reflitam a diversidade cultural, social e emocional das crianças pode fazer com que elas se sintam representadas e conectadas ao que estão lendo. Além disso, a disponibilidade de diferentes gêneros literários, como ficção, poesia e contos de fadas, pode ampliar o repertório literário dos alunos e estimular seu gosto pela leitura.

Outra função importante do professor é a promoção de discussões sobre os livros lidos. Segundo Miranda et al (2023), ao encorajar os alunos a compartilhar suas opiniões e interpretações, o educador ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e argumentação.

Essas discussões não apenas enriquecem a compreensão dos textos, mas também criam um espaço seguro onde as crianças se sentem à vontade para expressar suas ideias e sentimentos. Isso fortalece a confiança dos alunos e os motiva a se envolverem mais ativamente com a leitura.

A formação contínua dos educadores é essencial para que eles se sintam preparados para incentivar a leitura. Segundo Kiefer (2015), a capacitação deve incluir técnicas de mediação de leitura e estratégias para engajar os alunos.

Educadores bem informados sobre as melhores práticas de incentivo à leitura são mais capazes de criar um ambiente literário rico e estimulante. Além disso, a troca de experiências entre professores pode enriquecer as abordagens adotadas em sala de aula.

Os professores também podem envolver os pais no processo de incentivo à leitura. De acordo com Macedo e Dias (2024), a colaboração entre escola e família é crucial para criar um ecossistema de apoio à leitura.

Os educadores podem promover workshops e eventos que instruem os pais sobre a importância da leitura em casa e como eles podem apoiar seus filhos nessa prática. Essa parceria fortalece o hábito de leitura e garante que as crianças recebam estímulos tanto na escola quanto em casa.

Além disso, a promoção de eventos literários nas escolas é uma maneira eficaz de incentivar a leitura. Segundo Ferreira e Oliveira (2020), feiras de livros, encontros com autores e oficinas literárias criam um ambiente de celebração da leitura.

Essas iniciativas não apenas expõem as crianças a novos livros e autores, mas também tornam a leitura uma experi-

ência comunitária, envolvendo toda a escola e as famílias, assim, a interação com diferentes elementos da literatura torna a leitura mais atrativa e significativa para os alunos.

Por fim, a avaliação das práticas de incentivo à leitura é crucial para garantir sua eficácia. Segundo Macedo e Dias (2024), é importante que os professores monitorem o impacto das estratégias adotadas e estejam abertos a ajustes e melhorias.

Essa avaliação pode incluir feedback dos alunos, observações em sala de aula e análise de resultados de aprendizado. Através da reflexão contínua e da adaptação das abordagens, os educadores podem garantir que o incentivo à leitura se mantenha relevante e eficaz, formando leitores críticos e autônomos ao longo da infância.

Leituras a serem trabalhadas no universo infantil

A seleção de leituras apropriadas para o universo infantil é fundamental para estimular o interesse pela leitura e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Livros que abordam temas variados, com narrativas envolventes e ilustrações atrativas, são essenciais para captar a atenção dos jovens leitores. Entre as obras recomendadas, destacam-se as clássicas histórias infantis, que, além de entreter, frequentemente trazem lições morais e valores importantes para o crescimento emocional das crianças.

Títulos como “Os Três Porquinhos” e “A Bela Adormecida” são exemplos que, através de suas narrativas simples, ensinam sobre coragem, amizade e a importância da união (MACEDO; DIAS, 2024).

As obras de literatura contemporânea também desempenham um papel significativo no universo infantil. Autores como Ruth Rocha e Ana Maria Machado oferecem histórias que refletem a realidade das crianças, abordando questões do cotidiano, diversidade e inclusão.

Livros como “A Menina que Aprendeu a Ver” e “O Gato que Comia Ketchup” são exemplos de como a literatura pode ser utilizada para discutir temas relevantes, ao mesmo tempo em que diverte e cativa os pequenos leitores. Essas obras são essenciais para que as crianças se sintam representadas e compreendam a diversidade de experiências humanas (CORDEIRO, MOURA, 2020).

Os livros de poesia são outra categoria que merece destaque no universo infantil. A poesia, com suas rimas e ritmos, pode despertar o encantamento das crianças pela linguagem.

Autores como Cecília Meireles e Vinicius de Moraes, com obras como “Ou Isto ou Aquilo” e “A Arca de Noé”, apresentam poemas que estimulam a imaginação e a sensibilidade dos pequenos. A leitura de poemas pode ser realizada de forma lúdica, incentivando as crianças a criar suas próprias rimas e versos, explorando assim sua criatividade e expressão artística (MACEDO; DIAS, 2024).

As histórias em quadrinhos e graphic novels também são uma excelente opção de leitura para os jovens. Essas publicações oferecem narrativas visuais que atraem a atenção das crianças e proporcionam uma experiência de leitura dinâmica e envolvente.

Obras como “Turma da Mônica” e “Tintim” são exemplos que combinam imagens e textos de forma a facilitar a compreensão e a interpretação das histórias. Além disso, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para abordar temas variados, desde aventuras até questões sociais, sempre de maneira acessível e divertida (CAMARGO; SILVA, 2020).

Livros informativos e de não-ficção também são importantes para o desenvolvimento dos jovens leitores. Obras que abordam temas como ciências, história e cultura de forma lúdica e acessível podem despertar a curiosidade das crianças sobre o mundo ao seu redor.

Títulos como “O Livro dos Porquês” e “Os Grandes Inventores” são exemplos que oferecem informações valiosas, estimulando o interesse pelo conhecimento e pela pesquisa. Esses livros podem ser utilizados em atividades interativas, onde as crianças possam discutir e explorar os temas apresentados, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020).

A literatura infanto juvenil que aborda temas de emoção, amizade e superação é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças. Livros como “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry e “A Bolsa Amarela” de Lygia Bojunga tratam de sentimentos complexos e ajudam as crianças a compreender suas próprias emoções.

Essas obras fazem com que os leitores reflitam sobre questões como a amizade, a solidão e o crescimento, permitindo que as crianças se identifiquem com as situações e personagens, promovendo o autoconhecimento e a empatia (BARONE, 2020).

As fábulas e contos folclóricos têm um lugar especial na literatura infantil. Com suas narrativas curtas e moralizadoras, obras como “As Fábulas de Esopo” e os contos de Andersen trazem ensinamentos valiosos em histórias que podem ser lidas rapidamente.

Essas narrativas não apenas entretêm, mas também instigam a reflexão sobre o comportamento humano, ética e valores sociais. A leitura de fábulas pode ser um excelente ponto de partida para discussões em grupo sobre moral e ética, incentivando o pensamento crítico nas crianças (NUNES et al, 2020).

Por fim, é importante que a seleção de leituras para o universo infantil considere a diversidade cultural e a inclusão. Livros que retratam diferentes culturas, tradições e estilos de vida ajudam as crianças a desenvolver uma visão mais ampla do mundo.

Autores como Marina Colasanti e Ilan Brenman, com obras que abordam a diversidade de forma sensível e respeitosa, são exemplos de como a literatura pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos. A leitura, assim, torna-se uma ferramenta poderosa para promover a empatia e a aceitação das diferenças, preparando as crianças para viver em uma sociedade plural e diversificada (ROBERTO et al, 2020).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de base bibliográfica e qualitativa, utilizando uma abordagem descritiva e exploratória. A escolha por uma pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de reunir e analisar diversos estudos e teorias que discutem a leitura na infância, permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre o tema.

A abordagem qualitativa visa explorar as experiências e percepções relacionadas à leitura, contribuindo para um entendimento mais rico e complexo das práticas e intervenções que podem ser realizadas.

Os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa são fundamentados em obras de autores renomados na área da educação e da literatura infantil. Entre os principais autores, destaca-se Vygotsky (1978), que discute a importância da interação social e da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Outro autor relevante é Rosenblatt (1995), que enfatiza a experiência estética da leitura e o papel do leitor na construção de significado. Além disso, Kiefer (2010) contribui com uma análise sobre as práticas de mediação da leitura e a importância da formação dos educadores.

Esses autores fornecem uma base teórica sólida que orienta as discussões e propostas apresentadas neste artigo. Os procedimentos de análise adotados nesta pesquisa incluíram uma revisão sistemática da literatura, na qual foram selecionados artigos, livros, teses e documentos que abordam a temática da leitura na infância.

A pesquisa focou em obras que discutem tanto os benefícios da leitura quanto as intervenções que podem ser realizadas para incentivar esse hábito. A análise qualitativa permitiu a identificação de padrões e tendências que podem informar a prática educativa nas escolas e em casa, destacando a importância de ações colaborativas entre educadores e famílias.

Os resultados obtidos a partir da análise bibliográfica indicam que a promoção da leitura deve ser uma prioridade nas instituições de ensino. A pesquisa revelou que a leitura em voz alta, a criação de ambientes de leitura acolhedores e a formação contínua de educadores são intervenções eficazes para estimular o interesse das crianças pelos livros. Além disso, a pesquisa destacou a importância do envolvimento dos pais e da comunidade na promoção do hábito

de ler, reforçando a ideia de que a leitura deve ser uma prática valorizada em todos os espaços da vida da criança.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi a necessidade de diversificação das abordagens de incentivo à leitura. Estratégias que incluem atividades lúdicas, clubes de leitura e a utilização de tecnologias digitais podem tornar a leitura mais atrativa para as crianças. A combinação de métodos tradicionais e inovadores pode contribuir para um engajamento mais significativo, atendendo às diferentes preferências e estilos de aprendizagem dos alunos. Essa diversidade de abordagem é fundamental para criar uma cultura de leitura que se adapte às necessidades dos jovens leitores.

A pesquisa também enfatizou a importância da avaliação contínua das intervenções de incentivo à leitura. A capacidade de monitorar e ajustar as estratégias é fundamental para garantir que as ações adotadas sejam eficazes e relevantes.

A pesquisa sugere que a implementação de indicadores de sucesso e a realização de pesquisas de satisfação entre alunos, pais e educadores podem proporcionar informações valiosas para o aprimoramento das práticas de incentivo à leitura. Essa avaliação deve ser considerada um processo contínuo, permitindo que as escolas se ajustem às necessidades e interesses dos alunos.

Por fim, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa proporcionaram uma compreensão abrangente dos desafios e oportunidades relacionados ao incentivo à leitura na infância. A combinação de uma abordagem bibliográfica com a análise de estudos de caso permitiu não apenas identificar as melhores práticas, mas também refletir sobre a importância de um esforço conjunto entre todos os envolvidos na educação.

A pesquisa contribui, assim, para a construção de um ambiente escolar e familiar que favoreça o desenvolvimento do hábito de leitura entre as crianças, assegurando que elas se tornem leitores críticos e autônomos ao longo de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre a importância da leitura na infância enfatiza o papel fundamental que essa prática desempenha no desenvolvimento integral das crianças, a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta essencial que contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social dos jovens.

Através da análise de diferentes intervenções e estratégias de incentivo à leitura, ficou evidente que o envolvimento dos educadores, pais e da comunidade é crucial para criar um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito de ler.

Um dos principais achados da pesquisa foi a identificação de práticas eficazes que podem ser implementadas nas escolas e em casa para fomentar o interesse pela leitura.

A leitura em voz alta, o uso de tecnologias digitais, a criação de ambientes acolhedores e a formação contínua de educadores são intervenções que demonstraram resultados positivos na promoção do hábito de leitura entre crianças. Esses métodos não apenas despertam a curiosidade e o prazer pela leitura, mas também ajudam a desenvolver habilidades linguísticas e de compreensão crítica.

Além disso, a pesquisa destacou a importância da diversidade nas abordagens de incentivo à leitura. As crianças possuem diferentes interesses e estilos de aprendizagem, e, portanto, as estratégias devem ser adaptadas para atender a essas particularidades.

A utilização de atividades lúdicas, clubes de leitura e a inclusão de livros que abordam temas variados e relevantes para as crianças são maneiras de garantir que a leitura se torne uma experiência significativa e envolvente.

A proposta de intervenção que emerge dessa pesquisa é a implementação de um programa abrangente de incentivo à leitura, que envolva não apenas a escola, mas também a família e a comunidade.

Esse programa deve incluir ações como a promoção de feiras de livros, encontros com autores, oficinas literárias e campanhas de conscientização sobre a importância da leitura. Além disso, é fundamental que os educadores recebam formação específica para que possam atuar como mediadores eficazes, capazes de inspirar e motivar os alunos a se tornarem leitores críticos e autônomos.

Outro aspecto importante a ser considerado na proposta de intervenção é o fortalecimento da parceria entre escola e família. As escolas devem criar canais de comunicação que permitam a troca de informações sobre o progresso dos alunos e as práticas de leitura em casa.

Workshops e eventos que envolvam os pais são essenciais para educá-los sobre a importância da leitura e como podem apoiar seus filhos nesse processo. A colaboração entre esses dois ambientes é importante para garantir que a leitura se torne uma prioridade na vida das crianças.



Por fim, a avaliação contínua das intervenções implementadas é fundamental para garantir sua eficácia. É necessário estabelecer indicadores de sucesso que permitam monitorar o impacto das ações adotadas e fazer ajustes sempre que necessário.

A pesquisa sugere que a realização de pesquisas de satisfação entre alunos, pais e educadores pode fornecer insights valiosos para o aprimoramento das práticas de incentivo à leitura. Essa reflexão constante é o que permitirá que as intervenções se mantenham relevantes e eficazes ao longo do tempo.

Dessa forma, a leitura é uma prática essencial no desenvolvimento infantil, e as intervenções para incentivá-la devem ser vistas como um investimento no futuro das crianças.

Através da implementação das propostas apresentadas, espera-se que as instituições de ensino e as famílias possam colaborar para criar um ambiente rico em literatura, onde as crianças se sintam motivadas e encorajadas a explorar o mundo dos livros.

Ao cultivar o hábito da leitura desde a infância, estaremos preparando os jovens para se tornarem cidadãos críticos, criativos e engajados, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS



BARONE, L. M. C. **A literatura na primeira infância.** *Psicopedagogia*, v. 37, n. 113, p. 225–231, 2020.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana; SILVA, Mari Jaqueline Pinto. **A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável.** *Revista ESPACIOS*. Vol. 41 (Nº 09) Ano 2020. Disponível em <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p13.pdf>. Acesso em 12/01/25

CORDEIRO, Lívia Barreto; MOURA, Luciana Teles. **Leitura dele como forma de Estímulo em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.9, Dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32801/22675>.

FERREIRA, Laís Costa; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A contação de histórias como prática educativa.** *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 21, n. 2, p. 66–75, maio-agosto de 2020. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/index.php/acordasletras/article/view/66/pdf>. Acesso em 12/01/25.

KIEFER, J. G. **Programa Fazendo Escola: Educando para novos valores no trânsito: um estudo de caso com professores.** 2015.

MACEDO, R.; DIAS, M. A. T. **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 2024.

MIRANDA, C. M.; MAGNANI, C. DE S.; PATELLA, M. B. **A importância do incentivo à leitura na infância.** *In Litteras*, v. 8, n. 1, p. 14–28, 2023.

NÓBREGA, Paulo Vinícius Ávila; MANGUEIRA, José Vilian. (orgs.) **Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 565p.

NUNES, Izonete. Et al. **A Importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney.** *REFAF 2020 – Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade de Alta Floresta – ISSN: 2238-5479.* Disponível em <http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/view/53/html>. Acesso em 12/01/25

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1999.

ROBERTO, Michele Aparecida da Rocha; SANTIAGO, Gilberto da Silva; FERREIRA, Geraldo Generoso. **A leitura na Educação Infantil: uma prática plural.** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 40, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/a-leitura-na-educacao-infantil-uma-pratica-plural>.

ROSENBLATT, J. S.; MAYER, A. D. **An analysis of approach/withdrawal processes in the initiation of maternal behavior in the laboratory rat. Behavioral development: Concepts of approach/withdrawal and integrative levels.** [s.l.] Garland Publishing, 1995. p. 177–230.

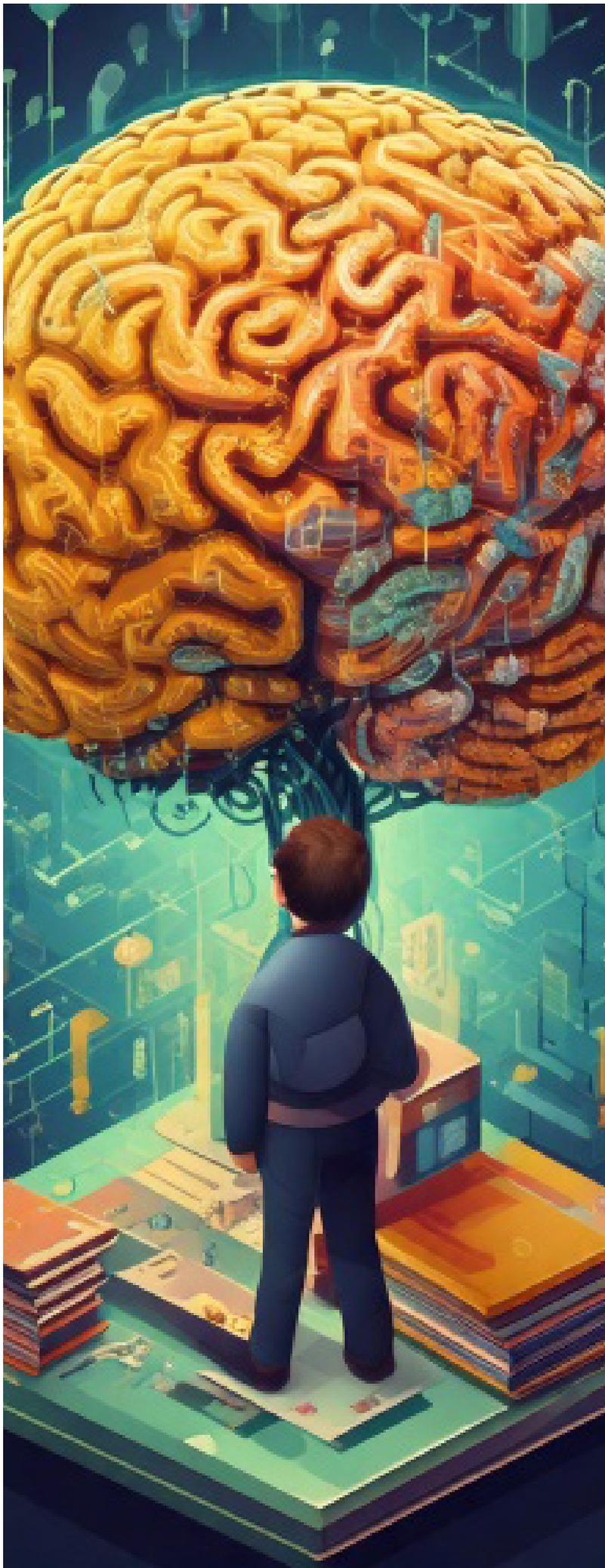
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.



CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

LILIANE CRISTINA PIMENTA GARCIA

Graduada em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) (1994); Especialista em Educação Inclusiva da pessoa com deficiência auditiva e mental pela Faculdade de educação São Luís (2008); Professora na Prefeitura de São Paulo e na Prefeitura de Guarulhos.



RESUMO:

No campo da educação, nem todo mundo vê a neurociência de maneira positiva. Alguns temem que eles tragam as abordagens educacionais tradicionais para o fundo. Outros temem que isso gere expectativas irreais, principalmente no que diz respeito a problemas de aprendizagem. Construir pontes entre as ciências cognitivas em geral - das quais a neurociência é uma - e a comunidade educacional também parece vital para os neurocientistas. É necessário estabelecer um diálogo permanente para verificar e validar em classe o que a ciência cognitiva pode dizer de um ponto de vista muito geral sobre a organização da cérebro. Não se trata de rejeitar abordagens baseadas nas teorias da aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociência; Transtornos de Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

No início dos anos 90, começou um movimento na educação chamado "aprendizado baseado no cérebro", que tentou vincular neurociência e educação.

No entanto, muitos na ciência e na educação sentiram que era insustentável dar esse salto.

Embora as primeiras tentativas tenham suscitado controvérsia, agora pode-se argumentar que a neurociência tem um papel a desempenhar na reforma da educação.

Este artigo explora sugestões para o treinamento apropriado do Neurocientista Educacional, intervenções amplas baseadas na Neurociência Educacional que poderiam reformar o currículo e maneiras emergentes em que o Neurocientista Educacional pode informar o desenvolvimento profissional dos educadores.

A neurociência educacional, uma disciplina situada entre a pesquisa neurocientífica e a psicológica, permaneceu bastante distante da pesquisa educacional (BRUER, 2016).

Um problema frequentemente reivindicado é sua aplicação prática escassa à educação do mundo real, deixando os neurocientistas praticamente incapazes de ajudar os educadores (BOWERS, 2016).

A ciência cognitiva tem sido proposta como a ponte necessária da neurociência para a educação (BRUNER, 1997), uma perspectiva que produziu algumas descobertas promissoras de orientação educacional (SIGMA, 2014).

Especialmente no caso de distúrbios de aprendizagem que geralmente apresentam um curso estável, falta de remissão e uma forte relação com a maturação biológica do cérebro (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1992), o potencial da neurociência educacional para elucidar os principais déficits cognitivos e neurais e a eficácia dos programas de treinamento e intervenção parece aparente (GABRIELI, 2016).

Houve algumas tentativas de criar modelos que tentam retratar o processo de pesquisa translacional, do campo da neurociência básica ao campo educacional aplicado.

Um desses modelos (GABRIELI, 2016) propõe uma organização da neurociência educacional, na qual a neurociência combina com a ciência do comportamento para motivar intervenções experimentais.

Se eficazes, eles podem ser redimensionados de acordo com a prática generalizada da sala de aula. Nesse modelo, a consideração das necessidades educacionais inspira direções básicas de pesquisa para priorizar o desenvolvimento de intervenções.

De certa forma, avançamos Gabrieli (2016), fornecendo uma perspectiva a partir da qual o entendimento de dois transtornos de aprendizagem específicos, dislexia e discalculia, poderia se beneficiar substancialmente.

Propomos que a colaboração interdisciplinar nos campos da neurociência, psicologia / ciência cognitiva e educação é essencial para esclarecer as causas, melhorar o prognóstico e gerar uma remediação eficaz.

Isso envolve pesquisadores e profissionais básicos, clínicos e educacionais bem treinados (professores e educadores), o que representa um desafio adicional.

Embora nossa estrutura seja composta por componentes distintos, ela não é unidirecional, permitindo que as informações fluam entre os diferentes componentes em qualquer direção, possibilitando adaptações.



COMPREENDENDO OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DENTRO DA NEUROCIÊNCIA

Já se passaram mais de 20 anos desde que a "aprendizagem baseada no cérebro" surgiu, iniciada pelos professores para fazer inferências desde descobertas em neurociência até a prática em sala de aula.

Bruer (1997) chamou esse movimento de "ponte longe demais" porque os praticantes estavam com falta de entendimento científico e dando saltos insustentáveis.

Os cientistas começaram a ingressar no movimento para informar o desenvolvimento profissional, mas não possuíam experiência no ensino em sala de aula, principalmente no ensino fundamental e médio.

O campo foi tratado tanto com ceticismo quanto com competitividade, enquanto debatiam psicólogos educacionais, psicólogos cognitivos, educadores, neurologistas e neurocientistas que deveriam aconselhar educadores.

À medida que o movimento ganhou popularidade, começaram a surgir conversas cruzadas entre disciplinas.

Publicações e apresentações de cientistas a professores informaram os educadores com mais profundidade, levando a mais credibilidade, embora os mitos ainda persistem.

Agora, quase duas décadas após a "ponte longe demais" de Bruer, uma ponte confiável está sendo feita entre neurociência e educação, incluindo programas de mestrado e doutorado oferecidos em Neurociência Educacional.

No entanto, esses programas são inconsistentes em recrutamento, qualificações e treinamento.

Os sistemas escolares e as universidades não estão reconhecendo esse novo campo de especialização e buscando informações e, em vez disso, obtêm informações de pessoas não qualificadas na neurociência ou na educação básica.

Os neurocientistas lamentam que sabemos certas coisas sobre como melhorar o aprendizado, mas o campo da educação não está respondendo.

Os apresentadores do "cérebro" são contratados para palestras e desenvolvimento profissional sem experiência ou credenciais em neurociência.

Uma concepção mais clara da definição e treinamento de um Neurocientista Educacional, conscientização das intervenções curriculares que são bem apoiadas por pesquisas e exemplos de desenvolvimento profissional educacional.

Potencial da neurociência que poderiam levar a reformas educacionais podem nos ajudar a fortalecer e avançar essa ponte entre a educação e neurociência.

É necessária a transferência sistemática de conhecimento para a comunidade e a prática educacional (SIGMA, 2014). Antes disso, é importante corrigir vieses gerais e relacionadas ao transtorno de aprendizagem, e percepções errôneas sobre o cérebro e questionar os chamados programas baseados no cérebro que não possuem um conhecimento científico base (GOSWAMI, 2006).

Os mecanismos representam os substratos neurais e cognitivos subjacentes a uma função específica (por exemplo, processamento numérico, leitura).

Esses mecanismos devem sempre ser investigados com base em marcos causais teóricos multifatoriais. Esses mecanismos teoricamente baseados podem abranger níveis de descrição que variam de escalas macroscópicas (por exemplo, rede cortical) a microscópicas (por exemplo, nível celular, até mesmo nível genético), além de se relacionarem com a arquitetura do cérebro (estrutura), atividade neural (função) ou padrões estruturais e funcionais de rede (conectividade).

O conhecimento da natureza dos mecanismos envolvidos em um aprendizado específico (por exemplo, processamento numérico, leitura) é essencial para contribuir com o diagnóstico e a detecção precoce (ou seja, antes que um diagnóstico oficial possa ser feito) do distúrbio.

Um diagnóstico específico provavelmente se beneficie da avaliação da combinação de vários mecanismos, incluindo padrões comportamentais e cerebrais (por exemplo, classificação padrão / multivariada) e até genes de risco.

Diagnósticos confiáveis baseados em estruturas causais multifatoriais provavelmente aumentarão a confiabilidade do prognóstico dos indivíduos e previram com precisão sua trajetória de desenvolvimento

Com um melhor conhecimento prognóstico, com base em um diagnóstico teoricamente fundamentado, deve-se iniciar uma Intervenção / Treinamento neuro cientificamente informada (geralmente referida erroneamente como baseada no cérebro), especialmente quando o prognóstico não é vantajoso.

Até agora, os componentes são tratados principalmente como unidades desconectadas, que podem resultar de diferentes áreas de especialização (ou seja, metodologia, biologia, neurociência, ciência cognitiva, psicologia clínica e social e educação).

A neurociência deve se concentrar no fortalecimento dos vínculos e interações que envolvem a comunidade e os núcleos educacionais, refletindo estratégias de comunicação entre a ciência básica e a aplicação prática (BOWERS, 2016).

À luz das evidências promissoras e inovadoras que a neurociência está fornecendo sobre as diferenças cerebrais e como elas podem ser traduzidas em educação individualizada, concordamos com (GABRIELI, 2016) que a priorização criteriosa das direções da pesquisa pode tornar essas contribuições substanciais.

Um problema que a neurociência ainda enfrenta é que suas publicações representam uma “literatura meta-científica, mais sobre as promessas e armadilhas da aplicação da neurociência à educação do que sobre aplicações da neurociência na educação” (BRUER, 2016, p. 1), que mal pode refletir os “contras” de natureza altamente interdisciplinar que caracteriza a neurociência.

Em nossa opinião, os estudos sobre dislexia e discalculia oferecem uma oportunidade especial para apoiar nossa estrutura de neurociência proposta, uma vez que aborda várias questões abordadas por todos os componentes de estrutura.

São altamente relevantes em termos educacionais e refletem um conjunto caótico de descobertas heterogêneas que implorem por dados mais conclusivos.

A estrutura de neurociência proposta deve contribuir para reduzir resultados discrepantes que atualmente governam os campos de transtornos de aprendizagem.

A discalculia é um transtorno de aprendizagem que afeta a aquisição de habilidades aritméticas básicas, não explicáveis por baixa escolaridade, privação ou baixa inteligência.

Ainda não está claro quais os déficits centrais subjacentes contribuem para a incapacidade de aprender aritmética básica. A dislexia é um transtorno de aprendizagem caracterizado por dificuldade persistente na leitura, ou seja, reconhecimento lento e impreciso das palavras, apesar da inteligência, escolaridade e motivação normais.

Diferentes hipóteses foram sugeridas em relação aos fatores subjacentes, variando de fonológico (por exemplo, representações fonológicas ruins / menos acessíveis) a déficits sensoriais (por exemplo, processamento visual / intervalo atento visual).

Uma infinidade de estudos neurobiológicos se concentra em investigar a natureza dos mecanismos causais básicos desses dois transtornos de aprendizagem.

O conhecimento desses mecanismos representa um pré-requisito essencial para entender os processos envolvidos nos componentes subsequentes da neurociência.

Estudos em indivíduos com discalculia mostram algumas alterações na estrutura, função e conectividade, afetando principalmente o lobo parietal, mas também as regiões cerebrais temporais e pré-frontais.

Esses achados contribuem para descrever a discalculia como uma síndrome complexa decorrente de múltiplas causas neurais (ASHKENAZI, 2013).

É importante ressaltar que as técnicas e estudos de neurociência ajudam a separar as hipóteses sobre se a discalculia é um fenômeno específico do domínio ou geral do domínio.

A hipótese anterior sugere que a discalculia se origina de um déficit central na quantidade de processamento por exemplo (BUTTERWORTH, 2011), senso de número (WILSON; DEHAENE, 2007), representação de magnitude (ASHKENAZI, 2009) ou processamento de algarismos arábicos.

A última hipótese sugere que a discalculia está associada a deficiências cognitivas, como capacidades verbais, atenção ou memória de trabalho (BERTELETTI, 2014).

Uma terceira possibilidade pode incluir uma combinação de ambos, contribuindo para vários subtipos.

Estudos estruturais encontraram redução do volume de massa cinzenta nas discalculias no lobo parietal superior, incluindo o sulco intraparietal (IPS), mas também no giro fusiforme (FG), giro lingual, (para) hipocampo e estruturas pré-frontais (ROTZER, 2008)

O IPS é uma estrutura chave envolvida no processamento de magnitude numérica, que indica um déficit nas representações numéricas centrais (PRICE; ANSARI, 2013) e pode servir como um alvo potencial para intervenção.

As outras estruturas podem contribuir para o aprendizado de habilidades de processamento numérico, afetando a recuperação de memória e fatos, mas também a atenção, a memória de trabalho e a memória visual espacial (ROTZER, 2008)

Áreas da linguagem temporal (BERTELETTI, 2014) indicando processos verbais-dependentes prejudicados que também podem contribuir para condições de discalculia e dislexia.

Alterações pré-frontais na discalculia sugerem que as funções de domínio geral podem constituir outra causa potencial desse transtorno de aprendizagem.

A pesquisa sobre dislexia permite uma melhor compreensão dos mecanismos envolvidos em seus diferentes subtipos, fornecendo medidas que se correlacionam com uma infinidade de dados comportamentais.

Os estudos se concentram principalmente nos sistemas neurais relacionados à leitura em crianças com dislexia e podem revelar rupturas cerebrais em idade precoce.

Por exemplo, Blau (2010) constataram que em crianças disléxicas a integração sonora da letra e da fala foi prejudicada em comparação à leitura fluente das crianças.

Meta-análises indicam menor ativação do córtex têmporo parietal esquerdo (CPT), córtex occipito-temporal (OTC) e achados mistos para o giro frontal inferior (IFG) na dislexia.

Outra meta-análise recente do mesmo grupo de pesquisadores concluiu que parece haver uma unidade biológica de dislexia, envolvendo principalmente o OTC esquerdo, incluindo a área visual da palavra, com anormalidades adicionais específicas da ortografia (Martin, 2016)

Os resultados também indicam possíveis circuitos disfuncionais múltiplos decorrentes de um déficit estrutural da substância branca levando à hipótese de uma síndrome de desconexão (ASHKENAZI, 2013).

Recentemente encontraram crianças com dificuldade de leitura (DR) com pior desempenho na compreensão narrativa, ao mesmo tempo em que envolviam regiões cerebrais relacionadas a funções executivas e maior conectividade funcional, indicando possíveis mecanismos compensatórios.

Um grande número de estudos investigou a hipótese do déficit fonológico (isto é, um déficit para construir as representações fonológicas que serão usadas para converter os grafemas em seus fonemas correspondentes) e procurou revelar mecanismos neurais subjacentes.

Enfatizando a importância dos dados de Broca área (observe que diferentes processos fonológicos podem estar envolvidos em crianças e adultos disléxicos).

Blomert (2011) mostraram que um déficit específico de ligação ortográfica-fonológica (ou seja, integração sonora prejudicada da letra e da fala) parece ser uma causa proximal dos déficits de leitura na dislexia e também explica a notória falta de fluência na leitura.

Foram capazes de mostrar uma conectividade direcional prejudicada na dislexia, passando do córtex auditivo direito para a área de Broca, refutando a ideia de um acesso fonológico prejudicado na dislexia, mas apoiando um mecanismo perceptivo fonológico deficiente que causaria dificuldades de manipulação fonológica.

Alguém com credenciais e experiência em ambos os campos e que se apresentou aos professores em eventos com outros professores e cientistas, é possível prever os dois lados desta ponte.

Os cientistas acreditam que são os que estão qualificados para falar com os professores sobre a tradução da pesquisa, enquanto os professores acreditam que podem criar melhor implicações para a sala de aula.

Os psicólogos da educação acreditam que são mais qualificados. E assim a batalha pelo território continua. No entanto, a questão não é apenas o que sabemos, mas o que vamos fazer?

Precisamos de perspectivas de pesquisa e prática para reformar a educação. A neurociência revelou intervenções para reduzir o déficit de realizações?

Podemos conduzir com credibilidade o desenvolvimento profissional no cérebro e no aprendizado?

Como em qualquer novo campo de atuação, há um período de abandono em que o entusiasmo inicial pode levar a generalizações excessivas, mas quando chegamos a reconhecer esse campo da neurociência educacional como um campo autêntico, o treinamento melhora e as informações fluirão nos dois sentidos, de modo que a pesquisa e a prática se beneficiem.

Gostaríamos de enfatizar que estamos cientes das muitas limitações (metodológicas, conceituais e estruturais) que ainda existem para colmatar a lacuna entre neurociência e educação e dos perigos que emergem de uma desconsideração da confiança na neurociência, especialmente quando o transtorno de aprendizagem é considerado.

Existem questões práticas inerentes à maioria das técnicas de neuroimagem, como o fato de que não é possível escanear cada criança antes de entrar na escola ou mesmo o grande grupo de crianças com histórico familiar de transtorno de aprendizagem.

Como a limitação prática é especialmente inerente, ela se aplica mais ou menos a outras técnicas de imagem. Além disso, existem questões éticas não resolvidas relacionadas ao diagnóstico preventivo / detecção precoce, como o impacto negativo da rotulagem (Gigerenzer, 2007), ou lidando com implicações do erro.

Nos últimos anos, a neurociência educacional tem desempenhado um papel crucial na compreensão dos transtornos de aprendizagem, como a dislexia e a discalculia. Embora esses transtornos tenham sido amplamente reconhecidos por sua manifestação comportamental nas salas de aula, é apenas com os avanços das técnicas de neuroimagem e estudos neurobiológicos que conseguimos compreender suas origens subjacentes no cérebro.

A dislexia, por exemplo, tem sido associada a alterações nas áreas do cérebro responsáveis pelo processamento fonológico. Estudos como os realizados por Blau et al. (2010) e Blomert (2011) sugerem que crianças com dislexia apresentam dificuldades significativas na integração fonológica entre grafemas e fonemas, uma habilidade essencial para a leitura fluente.

A área de Broca, envolvida na produção da fala e na manipulação fonológica, é uma das principais regiões afetadas. Essas descobertas são fundamentais, pois indicam que as dificuldades de leitura não decorrem de uma deficiência cognitiva geral, mas de um processo específico de desconexão entre os sistemas cerebrais responsáveis pela linguagem, dificultando a correspondência entre sons e letras.

Além disso, estudos de neuroimagem funcional têm mostrado que as crianças com dislexia apresentam uma ativação reduzida em áreas do córtex têmporo parietal esquerdo, particularmente no córtex occipito-temporal (OTC), que está envolvido no processamento visual da palavra (Martin et al., 2016).

Esse fenômeno pode ser interpretado como uma forma de “síndrome de desconexão”, em que as diferentes regiões do cérebro envolvidas na leitura não conseguem se comunicar de maneira eficaz, comprometendo a fluência da leitura e, conseqüentemente, o aprendizado de habilidades literárias essenciais.

Por outro lado, a discalculia, transtorno caracterizado por dificuldades com habilidades aritméticas básicas, tem suas raízes em déficits neurobiológicos relacionados ao processamento numérico.

Pesquisas de Ashkenazi et al. (2013) demonstram que crianças com discalculia apresentam alterações na estrutura e conectividade de áreas cerebrais associadas à percepção de números, como o lobo parietal.

O sulco intraparietal (IPS), responsável pelo processamento de magnitude numérica, é uma das regiões mais frequentemente afetadas em indivíduos com discalculia. Essas descobertas indicam que os déficits numéricos não são apenas resultado de um atraso no aprendizado, mas de uma disfunção neurobiológica em áreas-chave do cérebro, que afeta a forma como os números são percebidos e manipulados cognitivamente.

A hipótese de que a discalculia pode ser decorrente de um déficit no senso de número ou na representação de magnitude (Butterworth, 2011; Wilson & Dehaene, 2007) sugere que a dificuldade de aprender conceitos matemáticos básicos, como a quantidade e o valor dos números, está diretamente ligada a alterações no processamento neural desses conceitos. Isso implica que a intervenção precoce, por meio de estratégias educacionais e neurocientíficas, pode ajudar a reverter ou minimizar os efeitos deste transtorno.

A interface entre neurociência e educação, embora promissora, ainda enfrenta desafios significativos. Como bem pontuado por Bruner (1997) e Goswami (2006), muitos programas educacionais carecem de uma base sólida em neurociência, resultando na aplicação de estratégias que, embora populares, não têm respaldo científico suficiente.

Além disso, muitos educadores e profissionais da saúde não possuem formação suficiente para interpretar e aplicar os resultados das pesquisas neurocientíficas de forma eficaz. A formação de neurocientistas educacionais, com uma compreensão clara tanto dos processos neurobiológicos quanto das práticas pedagógicas, é essencial para a construção de uma ponte real entre a ciência e a educação.

Apesar disso, a pesquisa em neurociência tem fornecido insights valiosos para a prática educacional. Sigman et al. (2014) destacam a necessidade de transferir sistematicamente o conhecimento neurocientífico para a prática educacional, criando intervenções baseadas em dados científicos para melhorar o desempenho acadêmico de alunos com distúrbios de aprendizagem.

A aplicação dessas descobertas deve ser feita de forma cuidadosa e direcionada, levando em consideração as especificidades de cada transtorno e a necessidade de um acompanhamento individualizado.

Com a crescente compreensão dos mecanismos neurobiológicos dos transtornos de aprendizagem, surgem novas possibilidades para intervenções mais eficazes. Por exemplo, estratégias que focam no fortalecimento das conexões entre áreas cerebrais responsáveis pelo processamento fonológico e matemático podem ser desenvolvidas para ajudar crianças com dislexia e discalculia a superar suas dificuldades.

Além disso, a neurociência tem mostrado que a plasticidade cerebral permite que, com a intervenção adequada, os cérebros das crianças afetadas por esses transtornos possam se reorganizar e formar novas conexões neurais, o que abre novas perspectivas para o tratamento e a educação personalizada.

A integração entre neurociência e educação está em uma fase crítica, onde a aplicação prática das descobertas científicas ainda exige cuidadosa validação. No entanto, como enfatizado por Gabrieli (2016), a neurociência educacional tem o potencial de reformar a educação de maneira substancial, se as pesquisas forem conduzidas de forma criteriosa e as intervenções forem baseadas em uma compreensão robusta dos mecanismos cerebrais que sustentam a aprendizagem.

É necessário, portanto, um esforço colaborativo entre neurocientistas, educadores e profissionais de saúde para garantir que as descobertas científicas sejam traduzidas de maneira eficaz para o ambiente escolar, beneficiando alunos com distúrbios de aprendizagem de forma significativa.

Ademais, é fundamental que os sistemas educacionais adotem uma abordagem mais integradora, reconhecendo a importância da neurociência na formação de professores e na implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências.

Esse processo de transformação requer não apenas a formação contínua de profissionais da educação, mas também a superação dos desafios éticos e metodológicos relacionados à aplicação das novas tecnologias de diagnóstico, como as neuroimagens.

Embora a limitação prática de técnicas como a ressonância magnética não permita a análise de todos os alunos, a pesquisa futura pode vir a oferecer alternativas mais acessíveis e eficazes para a detecção precoce e intervenção.

Com a colaboração entre neurocientistas, educadores e gestores escolares, podemos esperar avanços significativos na aplicação dos conhecimentos neurocientíficos para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes, capazes de atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com distúrbios de aprendizagem como a dislexia e a discalculia.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Os métodos precisam ser mais desenvolvidos e, em particular, os problemas que surgem quando as crianças precisam ser testadas e avaliadas com protocolos neurocientíficos pesados precisam ser totalmente levados em consideração.

Além disso, a maioria dos estudos foi realizada com pequenas amostras que limitam a confiabilidade e a validade dos achados disponíveis em uma extensão desconhecida.

Embora a neurociência possa informar a educação e a prática clínica, estamos cientes de que nunca substituirá o uso de testes psicométricos, testes neuropsicológicos normatizados por um grande número de participantes ou processos de tomada de decisão de diagnóstico envolvendo várias partes interessadas (por exemplo, educadores, familiares, pediatras, psicólogos e fonoaudiólogos).

Obviamente, esse problema impede a formulação de um prognóstico ou diagnóstico sólido. Além disso, questões éticas e sociais precisam ser consideradas (como o custo e a disponibilidade local dos protocolos utilizados) se os marcadores neurais forem claramente demonstrados como formas sólidas de melhorar a qualidade da previsão de trajetórias individuais típicas e atípicas do desenvolvimento (Gabrieli 2015).

As investigações neurocientíficas fornecem ideias e estratégias que nos permitem melhorar a vida e as habilidades de aprendizagem de novos alunos, muito mais que centrados em conteúdos acadêmicos.

Em conclusão, a pesquisa neurocientífica fornece ideias e estratégias que nos permitem melhorar as habilidades de vida e aprendizado de nossos alunos, muito mais do que focar exclusivamente no conteúdo acadêmico.

Embora a pesquisa sobre o cérebro não possa nos dizer como ensinar a si mesma, elas são bastante informativas para o ensino, a aprendizagem e, portanto, para a elaboração de reformas educacionais.



REFERÊNCIAS



ASHKENAZI S., Black JM, Abrams DA, Hoeft F., Menon V. **Fundamentos neurobiológicos das dificuldades de aprendizagem de matemática e leitura.** 2013.

BLAU V., Reithler J., Van Atteveldt N., Seitz J., Gerretsen P., Goebel R., et al. (2010). **O processamento desviante de letras e sons da fala como causa imediata de falha na leitura: um estudo funcional por ressonância magnética de crianças disléxicas.** Cérebro.

BRUER, JT. **Educação e cérebro: uma ponte longe demais.** 1997.

_____. **Onde está a neurociência educacional?** 2016.

BUTTERWORTH B., Varma S., Laurillard D. **Discalculia: do cérebro à educação.** 2011.

GABRIELI, JD. **A promessa da neurociência educacional: comentário sobre Bowers (2016).**

GOSWAMI U. **Neurociência e educação: da pesquisa à prática? Comentários da natureza.** Neurociência 7. 2006.

MARTIN A., Kronbichler M., Richlan F. **Alterações disléxicas da ativação cerebral em ortografias profundas e rasas: uma metanálise de 28 estudos funcionais de neuroimagem.** 2016.

ROTZER, S., Kucian K., Martin E., Von Aster M., Klaver P., Loenneke, et al. **Morfometria otimizada baseada em voxel em crianças com discalculia do desenvolvimento.** 2008.

SIGMAN M., Pena M., Goldin AP, Ribeiro S. **Neurociência e educação: horário nobre para construir a ponte.** 2014.

WILSON AJ, Dehaene S. **"Sentido numérico e discalculia do desenvolvimento"**, em Comportamento humano, aprendizado e cérebro em desenvolvimento: desenvolvimento atípico vol. 2. 2007.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação da CID-10 de transtornos mentais e comportamentais: descrições clínicas e diretrizes de diagnóstico.** Genebra: Organização Mundial da Saúde. 1992.



O PAPEL DO AGENTE PRISIONAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO

MARCIA DOS SANTOS TELLES

Graduação: Bacharel em Direito – Universidade Unicruz -
2010; Pós Segurança Pública– Faculdade IBRA 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A pesquisa, fundamentada em uma abordagem bibliográfica, tem como objetivo analisar a rotina de trabalho do Agente Prisional na reintegração social do indivíduo infrator. Os resultados obtidos são essenciais para ampliar a compreensão sobre o sistema prisional, especialmente no que tange à reintegração social conforme preconiza a Lei de Execução Penal (LEP) e as condições enfrentadas pelos profissionais do sistema, visando uma construção positiva da identidade do detento. O principal objetivo da investigação foi avaliar a atuação na unidade prisional, enfocando o trabalho prisional no processo de ressocialização e as formas como o sistema prisional pode propiciar a violência.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Reintegração Social; Agente Prisional.

INTRODUÇÃO

A ressocialização dos presos é um dos maiores desafios do sistema penitenciário, e o agente prisional desempenha um papel fundamental nesse processo.

Mais do que um profissional encarregado da segurança e disciplina dentro das unidades prisionais, ele atua diretamente na mediação entre os detentos e o ambiente carcerário, contribuindo para a reintegração social dos apenados.

O sistema prisional, muitas vezes, é marcado por condições precárias, superlotação e violência, o que pode dificultar a implementação de políticas de ressocialização.

Nesse contexto, o agente prisional pode desempenhar um papel educativo e humanizador, incentivando práticas que promovam o desenvolvimento pessoal dos detentos, como a participação em atividades educacionais, profissionalizantes e culturais.

Além disso, sua postura e abordagem podem impactar diretamente a percepção dos presos sobre a possibilidade de mudança e reintegração social. Ao agir com respeito, imparcialidade e profissionalismo, o agente contribui para um ambiente menos hostil e mais propício à transformação dos indivíduos privados de liberdade.

Portanto, a atuação do agente prisional na ressocialização vai além do controle e da segurança: trata-se de um papel essencial na reconstrução de trajetórias de vida, ajudando a reduzir os índices de reincidência criminal e fortalecendo o papel do sistema penitenciário como um espaço de recuperação e não apenas de punição.



O PAPEL DO AGENTE PRISIONAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO

Ao examinar a explicação legal referente ao objeto da execução penal, é evidente a minuciosa descrição da aplicação da pena dentro das unidades prisionais. Tal regulamentação é essencial para assegurar tanto a disciplina dos detentos quanto os direitos que lhes são garantidos.

Entretanto, existem casos isolados onde os prisioneiros sofrem tratamento desumano, o que prejudica qualquer possibilidade de reabilitação.

Nesta explicação, nota-se que a meta é fornecer ao detento um tratamento penal que assegure sua integridade física, mantendo o foco na ressocialização durante o período de custódia pelo Estado, embora o detento tenha o direito de decidir se aceita ou não a proposta de reintegração à sociedade após cumprir a pena.

A punição não se resume a uma simples necessidade de justiça que requer a reparação do mal ético, uma vez que apenas Deus detém a capacidade e a autoridade de exigir a reparação apropriada.

Também não se trata de uma mera defesa que busca proteger os interesses de alguns em detrimento de outros, nem é resultado de um anseio humano que visa acalmar a inquietude diante da possibilidade de ofensas futuras.

A sanção é, na verdade, a consequência da norma estabelecida pela lei eterna, que sempre

busca a preservação da humanidade e a salvaguarda de seus direitos, atuando com respeito às diretrizes da Justiça e refletindo o sentimento da consciência coletiva.

Assim, a sanção é uma punição adequada que a legislação aplica a uma pessoa que, de maneira intencional e consciente, cometeu uma infração classificada como crime. O objetivo dessa sanção é promover o bem-estar da sociedade e restaurar a ordem social.

O encarcerado é, na verdade, uma pessoa que infringiu as normas sociais e passou a estar sob a responsabilidade do Estado, que tem a obrigação de assegurar a proteção de sua integridade física, mental e moral. Além disso, é dever do sistema penal promover nos detentos a assimilação dos valores éticos que prevalecem na comunidade em que se encontram.

Dessa forma, a pena deve se empenhar em sanar as deficiências de socialização de cada infrator, permitindo que o condenado retorne a uma vida pautada pela legalidade, incentivando de diversas formas sua reintegração na sociedade que o acolhe.

Os Direitos Humanos, tal como os entendemos atualmente, resultam de um extenso percurso de lutas, desenvolvido a partir da vontade comum de garantir a cada indivíduo o direito a uma existência digna.

A quem se destinam os direitos humanos? As diretrizes referentes aos direitos humanos foram estabelecidas para assegurar direitos a todos os indivíduos, como o direito à vida, à

posse de bens e a formação de uma família.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece os direitos essenciais e as liberdades fundamentais que são inerentes a todos os indivíduos, independentemente de raça, cor, gênero, idade, religião, convicções políticas, origem nacional ou social, ou qualquer outro fator.

Seu texto é composto por 30 artigos, os quais estão organizados em cinco categorias de direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Os Direitos Humanos são reconhecidos como direitos legais de todos os seres humanos. Eles são universais e pertencem a cada indivíduo. Embora possam ser infringidos, nunca devem ser suprimidos. As normas relacionadas aos Direitos Humanos foram elaboradas para assegurar direitos a todas as pessoas.

Esses direitos são concretos e fazem parte da vida cotidiana, incluindo o direito à vida, à propriedade e à formação de uma família. No Brasil, os direitos individuais estão garantidos pela Constituição da República Federativa, especialmente nos artigos 5º, 6º e 7º, sendo o artigo 5º dedicado a detalhar os direitos e liberdades fundamentais, inspirados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Se esses direitos são universais, quem se encarrega de protegê-los? A nossa Constituição Federal determina que a segurança pública é uma responsabilidade coletiva e um dever do Estado.

Os Direitos Humanos não constituem um “privilegio” reservado a infratores. Eles asseguram que todo indivíduo, que eventualmente entre em conflito com a legislação, receba um tratamento justo e imparcial, sem ser alvo de raiva, discriminação, mediocridade ou intolerância, seja por parte de outros cidadãos ou do Estado.

Em última análise, é essencial ter em mente que a violência e os abusos não trazem redenção a ninguém, mas sim cultivam um ser mais inclinado ao ressentimento e à retaliação.

Nesse contexto, o verdadeiro respeito pelos Direitos Humanos é o que pode trazer um caráter mais humano ao sistema carcerário, além de aprimorar a percepção do agente penitenciário e a eficácia das instituições que lidam com a prisão.

As proteções legais estabelecidas na execução da pena, bem como os direitos humanos dos detentos, estão contempladas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esse documento normatiza as Diretrizes Mínimas para o Tratamento de Presos. Nossa Constituição também designou 32 incisos no artigo 5º, que aborda as garantias fundamentais dos cidadãos, com foco na proteção dos direitos dos indivíduos encarcerados.

A impossibilidade de minimizar a vigência dos direitos fundamentais resulta na responsabilidade das autoridades administrativas e judiciárias em garanti-los.

Assim, não é mais válido afirmar que, na esfera penitenci-

ária, existe uma condição especial de submissão ou que o detento é visto como alguém que se encontra sob uma relação de poder diferenciada. Na realidade, trata-se de um indivíduo que deve cumprir apenas 'regras especiais' que não comprometem a titularidade de seus direitos fundamentais.

Tais regulamentos criam direitos e deveres mútuos, tanto para o preso quanto para a administração, sendo que os direitos fundamentais, que pertencem a todos os cidadãos, podem ser restringidos somente em situações excepcionais, conforme previsto em lei, quando a limitação é essencial para atingir os objetivos estabelecidos pela ordem constitucional.

Dessa forma, a relação entre o preso e a administração deve ser interpretada no sentido de assegurar os direitos fundamentais dos reclusos, que não podem ser diminuídos ou suavizados em razão de sua condição legal.

O detento continua a ter o direito à divergência, à contestação e ao não cumprimento de ordens que afetem seus direitos individuais não suprimidos pela sentença, preservando, assim, sua cidadania.

O objetivo é garantir aos detentos os direitos estabelecidos pela legislação durante o período de cumprimento de sua pena. Não se trata de transformar a prisão em um espaço confortável e amigável para eles.

Todavia, enquanto o Estado e a sociedade permanecerem indiferentes em relação à condição dos presos, tratando as instituições prisionais como meros

depósitos de indivíduos considerados incapazes de coexistir socialmente, a realidade das prisões e os desafios relacionados à segurança pública e à criminalidade em geral tendem a se deteriorar ainda mais.

A gestão dos estabelecimentos prisionais é responsável por garantir que os direitos fundamentais dos detentos sejam respeitados, assegurando o exercício pleno de todos os 22 direitos que não foram afetados pela condenação ou pela legislação.

Em contrapartida, cabe ao preso observar as regras internas que regem a vida dentro da prisão. Contudo, é importante ressaltar que não se pode aceitar qualquer manifestação de arbitrariedade por parte das autoridades responsáveis.

Além disso, o objetivo de reintegração social do detento deve orientar as ações realizadas durante o cumprimento da pena, evitando a desconexão com a sociedade.

É importante reafirmar que a implementação e o respeito às garantias legais e constitucionais durante a execução da pena, bem como o reconhecimento dos direitos dos detentos, visam assegurar e observar o princípio da legalidade no marco do Estado Democrático de Direito.

O principal objetivo é fomentar a função ressocializadora da pena privativa de liberdade, buscando a reintegração do indivíduo ao convívio social e, com isso, promover a paz social.

A evolução da carreira de agente de segurança peniten-

ciária (ASP) se baseia em uma relação de consideração mútua entre o infrator em cumprimento de pena e o profissional atuante no sistema. Esse respeito é fundamental para garantir um trabalho de ressocialização que seja tanto eficiente quanto eficaz.

O ASP é o profissional chamado sempre que um preso tem uma necessidade, seja para esclarecer questões relacionadas a benefícios ou para solicitar atendimento médico, jurídico ou psicológico.

No dia a dia do sistema prisional, a estabilidade emocional do ASP influencia o desajuste emocional dos gestores de segurança diante das ameaças dos detentos.

Esse conflito gera um estresse que se acumula, comprometendo a saúde mental e física do ASP. Nesse contexto, torna-se complicado e extremamente cansativo assegurar a segurança e os direitos humanos de um grande número de detentos.

A Organização Mundial da Saúde estima que 40% da população pode estar enfrentando episódios de depressão, o que sugere que a prevalência do estresse é ainda mais alarmante.

As repercussões desse estresse podem resultar em diversas doenças psicossomáticas em indivíduos que estão ansiosos e sob tensão. Além disso, no âmbito emocional, o estresse está fortemente ligado à Depressão, à Síndrome do Pânico, ao Burnout, aos Transtornos de Ansiedade e às Fobias. Para completar, há uma extensa gama de sintomas (não necessariamente

te doenças) que acompanham aqueles que estão sob estresse.

Não é possível prever como o desequilíbrio afeta a saúde do ASP, seja de maneira negativa ou positiva, e quais serão suas repercussões diretas no processo de reintegração social. Contudo, o ASP age com a compreensão de que a violência tende a engendrar mais violência.

Nessa situação, o ASP pode se tornar um adversário em potencial. Embora não seja uma norma, em determinadas circunstâncias, ao compreender o infrator e os pormenores da infração, ele pode despertar um desejo de retribuição e desdém em nome da vítima. Assim, enfrenta um conflito interno para cumprir seu papel de maneira imparcial. Todos esses eventos ocorrem de maneira discreta.

” A importância atribuída ao trabalho no sistema prisional, desde o início das penas, não se baseia no lucro ou em uma utilidade prática, mas na formação de uma dinâmica de poder, estabelecendo um mecanismo de submissão pessoal (FOUCAULT, 1989 p. 33).

Dessa forma, é possível compreendermos a estrutura do trabalho do ASP, que ainda está distante de alcançar suas metas. No presente, o modelo empregado na execução penal não se mostra eficiente e não gera os resultados desejados, que são, em essência, suas funções de reintegração social.

Os indivíduos privados de liberdade muitas vezes não percebem que a penitenciária serve para disciplinar e modificar comportamentos. Por essa razão,

é fundamental que, no dia a dia, os Agentes de Segurança Penitenciária (ASP) contem com a presença de profissionais comprometidos com a reintegração social e que estejam mentalmente aptos a exercer plenamente sua autoridade sobre os internos, conforme as normas legais.

Com base nessa conexão entre a prática profissional e a satisfação dos colaboradores, a administração do presídio deve reconhecer que é fundamental priorizar, em primeiro lugar, as interações pessoais entre seus pares.

Se as reflexões de Foucault estão corretas, a estrutura hierárquica do poder proporciona a existência de um ‘líder’ (Foucault, 2005:148). As suas observações de que ‘o conjunto do sistema produz o ‘poder’ e organiza os indivíduos dentro desse campo incessante e contínuo’ (Idem) também se mostram consistentes.

Segundo Foucault, ‘as relações de poder, as condições econômicas e as interações sociais não são inerentemente atribuídas aos indivíduos’ (Foucault, 1996 b: p.26). Assim, é fundamental abordar o poder como uma verdadeira engenharia da participação.

Isso implica que aqueles que buscam compreendê-lo devem, necessariamente, prestar atenção à visibilidade das relações que ele gera, as quais provocam, induzem e estimulam disciplinas, constrangimentos, comportamentos e até emoções.

De acordo com Foucault, o poder não é uma entidade única, mas se manifesta através de

relações que operam por meio de mecanismos que exercem coação, disciplina e controle sobre as pessoas. Dessa forma, o poder aparenta agir de maneira autônoma, tornando os indivíduos que se conformam a ele quase imperceptíveis.

Nesse trabalho constante, os Agentes Penitenciários também enfrentam a violação de seus direitos nas interações diárias com os sentenciados. No entanto, observa-se que, em prol da harmonia dentro da Unidade Penal e de toda a dinâmica de trabalho na Penitenciária, as agressões aos direitos desses profissionais são frequentemente ignoradas ou minimizadas por eles próprios, a fim de evitar confrontos ainda mais intensos nesse delicado relacionamento no ambiente prisional.

É indiscutível que, enquanto os direitos individuais dos condenados, assim como suas obrigações, estão claramente estabelecidos em leis, regulamentos e na Constituição, os trabalhadores da penitenciária não possuem um suporte equivalente para a proteção de seus direitos fundamentais.

As interações entre indivíduos referem-se à criação ou continuidade de vínculos entre pessoas. Essas interações ocorrem em diversos lugares, como no lar, em clubes, durante partidas de futebol, em transportes públicos, no ambiente profissional e nas relações com amigos ou conhecidos.

Tais vínculos estão ligados ao processo de socialização, que tem início na família, segue pela escola e se expande para os diferentes contextos onde a pessoa se envolve e desempenha vários

papéis sociais, os quais podem ser tanto atribuídos quanto conquistados, emergindo da interação social como fruto da socialização.

Assim, a postura de cada pessoa é crucial para suas interações com os outros. Essas relações devem ser guiadas pela ética, pelo bom julgamento e pela valorização da dignidade dos seres humanos.

A natureza obrigatória da norma ética nos impacta. Os princípios morais se manifestam de maneira coercitiva e orientadora, como se determinassem a forma como devemos agir. Ignorá-los frequentemente nos causa a impressão de que estamos violando regras, realizando ações inadequadas.

A maneira como os Agentes de Segurança Penitenciária (ASPs) interagem é crucial para todos, incluindo os detentos e seus familiares. Essa interação não apenas indica comportamentos apropriados, mas também representa publicamente os princípios que orientam as operações no sistema prisional.

Recentemente, ocorreu um curso de atualização para o ASP, que se concentrou nas posturas pessoais e profissionais. O curso buscou padronizar comportamentos e evidenciar que a categoria promove e defende princípios éticos, incluindo uma ação responsável que atende às demandas e anseios de uma sociedade que busca um sistema prisional mais humano.

O profissional de Segurança Prisional é responsável por atividades relacionadas à guarda de indivíduos condenados, além de realizar a escolta desses

indivíduos em deslocamentos tanto internos quanto externos, formando a base do sistema penitenciário. Dessa forma, é fundamental que esse profissional possua características éticas e um adequado equilíbrio emocional, considerando a complexidade e a relevância de sua função.

Devido ao constante contato com os detentos, o Agente de Segurança Prisional precisa estar preparado e ciente da relevância de sua função na reintegração do infrator à sociedade.

É inegável que a instituição de ensino responsável pela formação não possui os recursos ou o pessoal adequado para oferecer uma qualificação profissional que capacite os ASPs a enfrentar a realidade da unidade prisional em que atuam.

Assim, os ASPs não têm acesso, durante sua formação, a nenhum tipo de material ou regulamento que normatize sua profissão. Ademais, a dificuldade das atividades faz com que o Agente de Segurança Prisional que busca uma boa posição in vista em cursos de especialização, especialmente em treinamentos táticos, todos custeados com recursos pessoais, sem apoio da Secretaria de Defesa Social.

É fundamental destacar que a especialização não assegura a conquista do cargo almejado nem garante que todas as incertezas serão esclarecidas, uma vez que, muitas vezes, os instrutores dos cursos não têm conhecimento da rotina dentro das prisões, sendo que a principal função do Agente é a vigilância.

É amplamente reconhecido que o encarceramento deve atuar como um meio de disciplina, o que implica a necessidade de habilidades para o trabalho, ética e comprometimento. Segundo informações do Departamento Pessoal do Presídio de São Joaquim de Bicas I, o total de funcionários é de 427.

Desses, 361 são Agentes de Segurança Prisional, sendo 317 do sexo masculino, organizados em quatro turnos conforme a demanda, e 44 do sexo feminino, distribuídas em dois turnos. Além disso, há 66 profissionais nas áreas administrativa e técnica, responsáveis por supervisionar 808 detentos. Contudo, ainda enfrenta-se um déficit de 100 Agentes de Segurança Prisional devido ao número de apenados.

Uma parte significativa da equipe do presídio é composta por indivíduos selecionados sem a realização de concurso público, escolhidos com base em critérios políticos, apresentando geralmente um nível educacional inferior, em virtude dos baixos salários oferecidos para os cargos. Adicionalmente, deve-se considerar a falta de qualificação adequada e as deficiências nas condições de trabalho.

A falta de formação cultural entre os agentes penitenciários e a inexistência de critérios rigorosos para seleção têm gerado uma considerável fragilidade no sistema prisional.

Portanto, é fundamental que haja uma demanda por aptidão para essas funções, uma formação profissional apropriada e um processo seletivo que des-

considere candidatos sem antecedentes positivos.

Assim, são formados por indivíduos que possuem sérias lacunas em suas habilidades técnicas, carecendo do conhecimento básico essencial para realizar a atividade de maneira eficaz.

A supervisão e a guarda de detentos, embora sejam fundamentais e até essenciais, não representam as únicas funções dos sistemas penitenciários contemporâneos, nem devem ser as principais preocupações dos profissionais envolvidos na reintegração social dos apenados.

Por mais desenvolvido que seja um programa penitenciário, por mais sofisticada que seja a infraestrutura das prisões, ou por mais recursos financeiros que sejam alocados a esse processo, não se alcançará o sucesso na reabilitação dos detentos sem um grupo de funcionários capacitados que estejam comprometidos com essa relevante missão social.

Apesar de que o funcionamento do estabelecimento penal seja inteiramente impulsionado pelos Agentes Penitenciários, responsáveis pela manutenção da disciplina, ordem e segurança interna, todas as ações são executadas com o objetivo de promover a convivência respeitosa em relação aos direitos humanos dos detentos, com foco na prevenção da violência institucional dentro do sistema prisional.

O ASP desempenha um papel fundamental como intermediário no processo de reintegração social. No entanto, é essencial

considerar a observância de normas legais que assegurem condições apropriadas no sistema prisional.

O objetivo do sistema carcerário é promover a reintegração do indivíduo que se desvia das normas sociais, preparando-o para a convivência em comunidade ao remover os fatores que levaram à transgressão e prevenir novos delitos.

Nos dias de hoje, esse indivíduo é isolado temporariamente da sociedade, sendo encarcerado. Para que a reintegração aconteça de maneira eficaz, é fundamental que o infrator manifeste o desejo de transformação.

Sua colaboração precisa ser espontânea para que as modificações almejadas ocorram e ele possa retornar ao convívio social. O Presídio de São Joaquim de Bicas I enfrenta desafios significativos em relação à ressocialização de seus internos.

Inaugurado em 2006, com um espaço projetado para 808 detentos, hoje abriga mais de 2.000 pessoas. Embora cada cela tenha sido planejada para 8 indivíduos, atualmente abriga 21 prisioneiros.

Essa superlotação, aliada a condições inadequadas, favorece a disseminação de epidemias e a propagação de doenças, resultando em sérios problemas de saúde para os internos.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Este estudo tem como foco a análise da função do Agente Prisional (ASP) no modelo contemporâneo de sistema penitenciário adotado em nosso Estado, especialmente no Presídio de São Joaquim de Bicas I.

O Agente Prisional é um componente essencial na luta histórica pelos direitos humanos, em que o Estado frequentemente é visto como o principal violador desses direitos.

Assim, o papel do ASP se revela como uma extensão do Estado que interage diretamente com os indivíduos que infringem a lei, estabelecendo as normas e determinando o curso da execução da pena.

Assim, compreende-se que a rotina nas prisões, por sua natureza, provoca nos profissionais uma situação de desgaste que impacta diretamente nas relações tanto dentro do sistema carcerário quanto nas relações familiares.

É evidente que o estresse associado ao trabalho tem um impacto considerável nas relações profissionais, afetivas e de amizade.

Atualmente, devido à sua desvalorização profissional e marginalização social, além da deturpação do verdadeiro conceito de direitos humanos, o Agente de Segurança Prisional perdeu a verdadeira compreensão da relevância de seu trabalho para fomentar uma sociedade mais equitativa e menos violenta. Isso fez com que muitos se sentissem envergonhados da própria profissão, vendo-se apenas como simples “guardadores de criminosos”.

É fundamental que o agente de segurança pública esteja ciente do poder e das responsabilidades que possui. É importante lembrar que a condenação não elimina a humanidade do detento; portanto, mesmo que ele sofra restrições físicas, continuará a ser um ser humano.

Nesse contexto, o Agente de Segurança Penitenciária deve guiar suas ações em um sentido oposto à agressão, mesmo que seja para preservar sua própria integridade. Para isso, é fundamental que o governo crie condições que permitam ao Agente reconhecer que o detento necessita de proteção.

Dessa maneira, o ASP conseguirá desempenhar de forma exemplar sua função na luta contra a violência institucional e na defesa dos direitos humanos.

Em relação ao detento, evidencia-se que a prisão não representa a solução mais eficaz para a reintegração social do indivíduo, considerando-se a alta taxa de reincidência resultante do sistema penitenciário.

A marca deixada pela condição de ex-prisioneiro e a completa falta de apoio das instituições fazem com que aqueles que saem do sistema penitenciário sejam excluídos socialmente, o que frequentemente os empurra de volta para a criminalidade, devido à falta de alternativas viáveis.

É amplamente reconhecido que a educação e o emprego desempenham papéis cruciais na ressocialização, pois favorecem o crescimento da identidade do indivíduo que cometeu delitos. Essas atividades proporcionam ao detento momentos de lazer em conjunto, servindo como um preparo para sua reintegração na sociedade.



REFERÊNCIAS



BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: 1989.

_____. **Vigiar e punir - história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

LEAL, César Barros. **Prisão – Crepúsculo de uma era**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

PEQUENO, Marconi. **Violência e Direitos Humanos**. IN: LYRA, Rubens Pinto (Org). **Direitos Humanos: os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

RAGO, Margareth; MARTINS, Adilton Luís (org). **Dossiê Foucault N. 3**. Revistas Aulas ISSN 1981-1225 – dez 2006/mar 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. Ed. Cortez: 1994.



SAÚDE MENTAL DOS DETENTOS BRASILEIROS

MARCIO AGOSTINHO KINAST

Graduação em Superior em Tecnologia – Universidade Unopar – 2025; Pós Graduação em Segurança Pública e Direito Penitenciário – Uniminas – 2025.



RESUMO:

Este trabalho é uma revisão integrativa que analisa a saúde mental de indivíduos encarcerados no sistema penitenciário brasileiro, ressaltando como as condições adversas de detenção, como superlotação, violência e a escassez de serviços de saúde, afetam o bem-estar psicológico dos prisioneiros. A pesquisa segue as orientações do PRISMA 2020, visando assegurar a transparência e a clareza no processo de seleção dos artigos analisados. A revisão abrange 17 estudos realizados nos últimos oito anos que exploram diferentes aspectos da saúde mental e física de pessoas encarceradas, publicados entre 2016 e 2023, e que discutem as condições de confinamento e sua relação com a saúde mental, além da perspectiva dos profissionais de saúde quanto à saúde mental no contexto prisional e os fatores que podem proteger a saúde mental nesses ambientes. O estudo enfatiza, ainda, a importância de intervenções adequadas por parte dos profissionais de saúde e serviços de apoio psicológico no contexto das prisões.

Palavras-chave: Detentos. Prisões; Bem-Estar; Psicológico.

INTRODUÇÃO

A saúde psicológica de indivíduos encarcerados no sistema penitenciário do Brasil é um assunto que ganha cada vez mais importância, considerando as condições complexas e críticas enfrentadas por essas pessoas.

Nos presídios, é frequente o encontro de dados sobre a superlotação, atos de violência, dificuldade de acesso a serviços essenciais de saúde e a escassez de iniciativas de reintegração, fatores que impactam de maneira significativa o aumento de distúrbios mentais ou a manifestação de novas enfermidades (MACHADO; GUIMARÃES, 2014).

Uma pesquisa conduzida no Brasil por Constantino, Assis e Pinto (2016) destaca que a vivência de indivíduos em situação de privação de liberdade (CPPLs) dentro do contexto precarizado do sistema carcerário torna-se um fator crucial para a deterioração de sua saúde mental.

Segundo esses autores, aqueles que ingressam no sistema prisional já carregam transtornos psiquiátricos não tratados, que se agravam ao longo do tempo devido ao estresse contínuo, à falta de liberdade, ao isolamento social e às condições adversas que caracterizam seu dia a dia.

A experiência da saúde mental dos detentos ao cumprirem suas penas está interligada aos princípios estabelecidos pela Lei de Execução Penal, Lei Nº 7.210, de 11 de Julho de 1984, que visa a reintegração social dos indivíduos privados de liberdade.

No entanto, conforme evidenciado por Mafra (2015), a realidade vivida pelos presos exhibe graves deficiências no atendimento à saúde mental, agravadas pelas condições hostis que permeiam a vida dentro do sistema prisional.

Essas circunstâncias influenciam a experiência do encarceramento, afastando o indivíduo da possibilidade de reabilitação e intensificando o sofrimento psicológico.

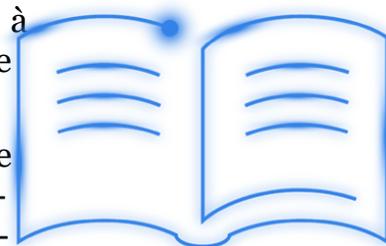
A pesquisa realizada por Constantino, Assis e Pereira (2016) aponta que os encarcerados vivenciam uma incidência consideravelmente maior de distúrbios mentais quando comparados ao restante da população. Enquanto a taxa de desordens mentais graves na sociedade é em torno de 2%, entre os prisioneiros esse índice varia de 10% a 15%.

Essa diferença, que se mostra como uma questão preocupante, ressalta a necessidade urgente de que serviços de saúde mental sejam apropriados e disponíveis para atender às particularidades que se manifestam no ambiente prisional.

Dessa forma, a questão central que orientou esta investigação foi formulada com base no acrônimo PICO, sugerido para facilitar a construção da pergunta principal e auxiliar no processo de busca (KARINO; FELLI, 2012). Considerando esse acrônimo, a indagação de pesquisa é: “Qual é o estado da saúde mental dos indivíduos em situação de privação de liberdade durante o período de encarceramento?”.

O propósito principal deste estudo é analisar a experiência em relação à saúde mental dos indivíduos que estão em situação de privação de liberdade enquanto cumprem pena no sistema prisional do Brasil.

A pesquisa examina a realidade do sistema penitenciário, os programas e atividades oferecidos aos apenados, assim como as dinâmicas que influenciam o encarceramento. Além disso, busca investigar as atividades e intervenções realizadas por profissionais de saúde mental no contexto prisional e seu impacto na saúde mental dos detentos.



SAÚDE MENTAL DOS DETENTOS BRASILEIROS

A Lei de Execução Penal (LEP), instituída pela Lei nº 7.210 em 11 de julho de 1984, é fundamental na normatização da aplicação das penas no Brasil, servindo como um referencial legal que garante os direitos dos que foram condenados.

Nesse cenário, a questão da saúde mental surge como um elemento importante dessa legislação, pois o fortalecimento do bem-estar psicológico é essencial para a dignidade da pessoa humana e para a efetividade do sistema penal (BRASIL, 1984).

A LEP também destaca a necessidade de oferecer condições adequadas nas penitenciárias, além de garantir que os presos tenham acesso a tratamentos de saúde mental de qualidade. Ao reconhecer a saúde mental como um componente fundamental da reabilitação, a legislação não somente procura atenuar os impactos do encarceramento na saúde psicológica dos indivíduos, mas também promove um ambiente mais humano e favorável à reintegração social dos ex-detentos.

Essa perspectiva é crucial para compreender a relação entre o sistema penal e o cuidado com a saúde mental, sublinhando a importância de uma aplicação efetiva e empática das diretrizes estabelecidas pela LEP.

A principal meta da Lei de Execução Penal (LEP) é garantir a execução das determinações de uma sentença ou decisão judicial em matéria criminal, além de estabelecer condições favoráveis para que o réu consiga se reintegrar na sociedade de maneira produtiva.

Isso implica na proteção dos direitos que continuam válidos, mesmo após a condenação, assegurando que não haja qualquer forma de discriminação contra essas pessoas. Assim, a LEP visa criar um ambiente que não apenas promova a reabilitação, mas também respeite a dignidade humana e favoreça a inclusão social, reconhecendo a necessidade de uma abordagem que vá além da simples punição.

Segundo Assis (2023), a saúde mental dos prisioneiros é crucial para a reintegração social bem-sucedida, visto que muitos deles já chegam ao sistema prisional com problemas mentais anteriores.

Essas condições tendem a ser agravadas pelas dificuldades que acompanham o encarceramento, como a pressão constante, o isolamento e as condições de vida inadequadas nas prisões. Essa situação não só prejudica o bem-estar psicológico dos presos, mas também torna mais desafiadora sua adaptação e reintegração na sociedade.

As conexões entre a Lei de Execução Penal (LEP) e a saúde mental se manifestam em vários aspectos essenciais, conforme destaca Marques (2009). Entre esses aspectos, estão os direitos relacionados à saúde, a categorização e a individualização dos condenados, bem como a reabilitação e o tratamento, além das condições de encarceramento.

A LEP sublinha a relevância do acesso dos apenados a serviços de saúde, incluindo cuidados específicos para a saúde mental. Esse acesso é fundamental para a reabilitação e a reintegração social dos presos, considerando que muitos deles lidam com distúrbios mentais que requerem tratamento adequado.

Assim, a legislação não apenas procura garantir os direitos dos indivíduos privados de liberdade, mas também ressalta a importância de um cuidado abrangente que reconheça a complexidade das experiências e dificuldades enfrentadas por essa população.

A legislação categoriza os indivíduos condenados com base em suas histórias e características pessoais. Essa personalização é fundamental para atender às demandas específicas de cada pessoa privada de liberdade (PPL), englobando ações em saúde mental, além de iniciativas educativas e de formação profissional (BRASIL, 1984).

A Lei de Execução Penal também ressalta a importância da reabilitação e do tratamento dos condenados, afirmando que os programas de saúde mental em instituições prisionais podem contribuir para a diminuição da reincidência e facilitar uma reintegração mais eficiente na sociedade (FILHO e BUENO, 2016).

Um aspecto crucial para a saúde mental é o ambiente penitenciário, que frequentemente exerce uma influência adversa sobre o estado emocional dos detentos. A Lei de Execução Penal (LEP) admite a importância de um contexto que favoreça a saúde e o bem-estar dos indivíduos, englobando a realização de atividades que incentivem a saúde mental, como educação e trabalho.

Embora a Lei de Execução Penal apresente diretrizes que demonstram eficácia, a implementação de políticas de saúde mental nas instituições prisionais ainda encontra diversos obstáculos, como a escassez de recursos, a infraestrutura deficiente e o estigma associado às questões de saúde mental.

Consequentemente, a relação entre a execução penal e a saúde mental requer aprimoramentos contínuos para assegurar a proteção dos direitos dos detentos e possibilitar que recebam o tratamento necessário para sua recuperação e reintegração na sociedade.

A integração entre a Lei de Execução Penal (LEP) e o cuidado com a saúde mental é fundamental para desenvolver um sistema carcerário que seja mais humanizado e eficiente. Esse sistema deve não apenas aplicar sanções, mas também oferecer reabilitação e preparar os detentos para reintegração social após a pena.

A promoção da saúde mental no sistema penitenciário se constitui como um elemento fundamental para a recuperação e reintegração de indivíduos privados de liberdade, além de contribuir para a melhoria da vida cotidiana nas instituições.

Vários programas foram desenvolvidos com o objetivo de suprir essa demanda, oferecendo apoio emocional e psicológico em meio à experiência da detenção. Esses projetos têm como meta transformar o ambiente carcerário, tornando-o mais positivo e humano, e propiciando uma experiência que vá além da simples punição, abrindo possibilidades para a reconstrução pessoal.

Conforme mencionado pelo autor anteriormente, um dos aspectos centrais desses projetos é a criação de iniciativas voltadas para terapia e orientação psicológica.

Especialistas em saúde mental, incluindo psicólogos e psiquiatras, colaboram diretamente com os detentos para abordar problemas como depressão, ansiedade e traumas que frequentemente são exacerbados pela vida na prisão.

Esses programas não apenas auxiliam na redução de sintomas e na promoção do bem-estar emocional, mas também equipam os indivíduos com recursos para gerenciar suas emoções e pensamentos de maneira mais eficaz, contribuindo assim para uma maior estabilidade mental.

Coelho (2012) ressalta que a saúde mental das pessoas privadas de liberdade é fortemente afetada por iniciativas de auto-desenvolvimento e aprendizado.

Cursos de nível superior, treinamentos em habilidades profissionais e aulas de alfabetização não apenas abrem portas para o progresso pessoal e profissional, mas também promovem um sentimento de propósito e autovalorização entre os participantes.

Envolver-se em atividades educacionais pode contribuir para reduzir o estigma relacionado ao encarceramento e facilitar uma reintegração mais eficaz dos detentos à sociedade.

A promoção da saúde mental, conforme Damas e Oliveira (2013), é bastante impactada pela criação de um ambiente mais acolhedor. Isso significa que iniciativas voltadas para a melhoria das condições físicas das instituições prisionais, como a infraestrutura e a disponibilização de áreas para lazer e relaxamento, têm demonstrado um efeito positivo considerável na saúde mental dos apenados.

Ambientes menos degradantes e mais humanizados ajudam a diminuir tensões e conflitos, favorecendo um clima mais saudável e seguro. Esses projetos frequentemente incluem treinamentos em habilidades de escuta ativa e apoio emocional, permitindo que os detentos compartilhem suas experiências e desafios de forma construtiva.

É imprescindível adotar uma abordagem integrada e multidisciplinar no cuidado da saúde mental dentro do sistema prisional. A cooperação entre especialistas em saúde mental, agentes do sistema penitenciário, educadores e os familiares dos detentos é vital para estabelecer um sistema de apoio abrangente e eficiente.

Iniciativas de formação contínua para os agentes penitenciários, focadas em temas ligados à saúde mental, são igualmente importantes para que possam reconhecer indícios de dificuldades e direcionar os internos para a assistência necessária (BEZERRA et al., 2021).

De acordo com Filho e Martins (2007), o termo “Subjetividade” tem suas origens na filosofia do conhecimento e, no final do século XIX, passou a ser apropriado pela psicanálise. Hoje, é entendido como algo intimamente ligado à essência do indivíduo, englobando seu psiquismo e os processos formativos, refletindo uma dimensão interna que se expressa nas experiências únicas de cada ser. É visto como um processo incessante e um resultado em constante evolução, representando a

totalidade que forma a particularidade das vivências de cada pessoa (SILVA, 2009).

A subjetividade atua como a perspectiva pela qual cada pessoa percebe a realidade, influenciada por uma série de aspectos pessoais e situacionais. Aprender e entender a subjetividade é crucial para alcançar uma percepção mais profunda e empática das vivências humanas, já que ela sustenta a individualidade de cada ser.

Laura Perls, mencionada por Tessaro e Ratto (2015), ressaltava, há várias décadas, a relevância de destacar o processo subjetivo nas diferentes abordagens de saúde.

Quando a valorização e a manifestação da individualidade e singularidade são sufocadas, o que se observa é uma homogeneização, monotonia e uma cultura de massa essencialmente desprovida de significado, na qual a percepção sobre nossa própria mortalidade se torna tão insuportável que precisa ser evitada a qualquer custo, através de 'entretenimentos', 'aproveitando a vida' e outras superficialidades acumuladas ou estímulos artificiais (como álcool, drogas e comportamentos delinquentes).

Por outro lado, quando a singularidade e a individualidade são exageradamente exaltadas, surgem um ilusório 'humanismo', onde o ser humano se torna a referência para tudo, levando a expectativas excessivas, frustrações e desilusões.

Dentro do ambiente de detenção, a subjetividade tem uma importância fundamental na elaboração de estratégias para a reabilitação e o fortalecimento da saúde mental.

Entender a subjetividade envolve não apenas analisar a infração cometida, mas também levar em conta a trajetória de vida, os traumas experimentados, as condições sociais e os aspectos psicológicos que moldaram o comportamento do indivíduo.

Essa perspectiva vai além da mera aplicação de penas, buscando entender o reeducando como um ser humano completo, com diversas necessidades e habilidades que podem ser desenvolvidas para facilitar sua reintegração na sociedade.

Indivíduos em detenção são submetidos ao Plano de Individualização da Pena (PIP), um recurso aplicado no sistema prisional que visa adaptar a execução da pena às particularidades e necessidades de cada pessoa encarcerada.

Este plano está em conformidade com o princípio constitucional da individualização da pena estabelecido na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984). Conforme o Artigo 10º dessa lei, o tratamento penal deve ser personalizado, levando em conta a condição de saúde física e mental do réu e as necessidades específicas para sua reintegração na sociedade (BRASIL, 1984).

Na prática, um programa de reabilitação que considere a subjetividade de indivíduos encarcerados deve iniciar com uma avaliação abrangente e personalizada. Essa avaliação pode envolver entrevistas, exames psicológicos e a análise de antecedentes sociais e de saúde, realizados por uma equipe multidisciplinar que inclui psicólogos, assistentes sociais, educadores e outros profissionais.

O propósito é reconhecer as especificidades de cada pessoa, como suas motivações, temores e aspirações, além de condições pré-existentes, como ansiedade e sofrimento psicológico.

Ademais, conforme mencionado pelo autor anteriormente, a subjetividade é um fator significativo na maneira como as pessoas reagem aos tratamentos. Por exemplo, dois indivíduos podem ter cometido delitos semelhantes, entretanto, suas motivações e circunstâncias podem ser totalmente distintas, o que impacta a maneira como eles se relacionam com as oportunidades de reabilitação disponíveis.

Assim, um programa de reabilitação que leve em consideração a subjetividade adapta suas abordagens para cada pessoa em processo de reeducação, favorecendo um ambiente que estimule a expressão individual e a elaboração de um novo projeto de vida.

Dentro da perspectiva Biopsicossocial, uma equipe composta por diversos profissionais pode englobar educadores, psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, médicos clínicos, psiquiatras, entre outros.

Conforme mencionado por Bartos (2023), essa abordagem é essencial para atender às variadas necessidades das pessoas com deficiência, criando um ambiente de aprendizado que seja inclusivo e ajustado às especificidades de cada indivíduo.

A colaboração entre esses especialistas facilita a elaboração de estratégias educacionais mais eficientes, além de apoiar o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos e possibilitar a identificação precoce de quaisquer questões relacionadas à saúde física e mental.

Segundo Peduzzi (2001), a colaboração entre profissionais de diversas áreas resulta em uma troca significativa de conhecimentos e experiências, o que favorece o aprimoramento constante de todos os integrantes da equipe. A comunicação efetiva e o respeito mútuo são fundamentais para o sucesso de uma equipe interdisciplinar, pois asseguram que cada membro se sinta valorizado e motivado a contribuir com suas habilidades particulares.

Conforme mencionam Barbosa et al. (2022), no ambiente prisional, é essencial que os profissionais de saúde tenham um conhecimento aprofundado para proporcionar atendimento completo às pessoas em situação de privação de liberdade, considerando a complexidade dos cuidados exigidos e a variedade de condições de saúde, doenças e distúrbios que impactam esse grupo.

Portanto, é vital o aprimoramento de competências e saberes que respondam às principais demandas de saúde identificadas, levando em conta as características singulares do cenário de trabalho nas instituições penitenciárias.

O atendimento integral está intimamente relacionado ao trabalho em equipe multidisciplinar, no qual cada integrante da equipe de saúde exerce uma função fundamental para atender às várias necessidades do indivíduo assistido.

Entretanto, nas investigações do mencionado autor sobre o funcionamento da equipe de saúde no sistema penal, foram identificadas diversas falhas nos serviços oferecidos, com ênfase em limitações financeiras, falta de profissionais e falta de formação adequada para atender essa população particular.

Apesar de o sistema prisional ser extremamente estressante e favorecer o surgimento de problemas de saúde mental, há diversas ações e programas destinados a atenuar esses efeitos e a incentivar o cuidado com a saúde mental dos indivíduos

em regime de privação de liberdade.

Quando essas ações são bem executadas, podem servir como elementos cruciais de proteção, contribuindo para a manutenção do bem-estar psicológico dos presos e reduzindo os impactos adversos do processo de encarceramento.

O fortalecimento das relações familiares e sociais, conforme destacado por Farias (2023), é amplamente considerado um dos fatores mais importantes para a proteção no contexto carcerário.

A investigação realizada por Constantino, Assis e Pinto (2016) revelou que prisioneiros com laços familiares fortes apresentam níveis reduzidos de estresse e sintomas depressivos. Além disso, Laurindo et al. (2022) enfatizam que a manutenção de uma estrutura de apoio, através de visitas frequentes de familiares e interação com o mundo exterior, está relacionada a uma maior resiliência e à diminuição das sensações de solidão.

Uma estratégia adicional de proteção, conforme Costa (2023), é a disponibilização de empregos ou atividades laborais no ambiente prisional. Pesquisas indicam que os prisioneiros que participam de atividades produtivas têm uma saúde mental mais equilibrada, pois o trabalho não apenas utiliza o tempo livre, mas também oferece um sentimento de utilidade e propósito, o que ajuda consideravelmente a diminuir a reincidência e a facilitar uma reintegração social mais efetiva.

Durante a pandemia da COVID-19, o estudo de Santos (2020) descreve como as atividades de trabalho nas penitenciárias femininas foram afetadas, revelando uma elevada incidência de sintomas de ansiedade resultantes da incerteza e do isolamento social severo vivido nesse período.

No entanto, Schultz, Dias e Dotta (2020) afirmam que muitas dessas mulheres conseguiram mitigar os efeitos psicológicos da prisão por meio da participação em atividades laborais, recreativas e religiosas. Farias (2023) observa que a falta de atividades pode intensificar tendências suicidas.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho é baseado em uma pesquisa bibliográfica, ou seja, utiliza materiais previamente elaborados, como livros, artigos, periódicos, sites, documentos e uma variedade de outras fontes (Costa da F; Costa, 2015).

Diante da ampla diversidade de recursos acessíveis, que tornaria impraticável uma abordagem diferente, a pesquisa bibliográfica foi a solução escolhida. Dentro das diferentes metodologias disponíveis, optou-se pela Revisão Integrativa da Literatura (RIL), que tem como objetivo explorar e analisar as evidências já existentes na literatura para responder a uma questão de pesquisa específica (BRASIL, 2014).

Uma revisão integrativa da literatura é uma abordagem que pretende compilar e analisar os achados de pesquisas tanto empíricas quanto teóricas, promovendo uma visão abrangente sobre um assunto específico.

Esse processo admite a utilização de diversas metodologias, sejam elas quantitativas ou qualitativas, e pode considerar diferentes tipos de fontes, incluindo artigos acadêmicos, teses, livros e documentos. Além disso, essa metodologia possibilita a identificação de lacunas nas áreas de pesquisa, a reavaliação de teorias existentes e a análise das metodologias empregadas nos estudos sobre um tópico específico.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A análise integrativa acerca dos elementos de proteção e da saúde mental no contexto prisional indica que as circunstâncias de encarceramento constituem um desafio significativo para o bem-estar físico e psicológico dos indivíduos em privação de liberdade.

A maior parte das instituições prisionais lida com questões de superlotação, condições insalubres e deficiências na infraestrutura, aspectos que impactam diretamente o estado de saúde dos detentos, intensificando distúrbios mentais como ansiedade, depressão e pensamentos suicidas.

A pandemia de COVID-19 acrescentou uma nova camada a essa questão, evidenciando a carência de apoio emocional e serviços de saúde apropriados, principalmente para populações vulneráveis, como mulheres e pessoas idosas.

O quadro de muitos desses grupos se agravou devido à falta de interações sociais e ao isolamento intensificado, resultando em níveis consideráveis de sofrimento psicológico. Ademais, o consumo de substâncias psicoativas nas prisões revela um ciclo de deterioração da saúde mental que, em diversas situações, é intensificado pelo ambiente punitivo e controlador do sistema carcerário.

Os trabalhadores da saúde em instituições prisionais enfrentam sérios obstáculos para garantir um atendimento de qualidade. As limitações na infraestrutura e a escassez de recursos restringem a efetividade e a consistência no cuidado da saúde mental, transformando o ambiente carcerário em um risco tanto para os internos quanto para os profissionais que atuam ali.

Contudo, a análise indica que há fatores benéficos significativos que podem atenuar os impactos adversos do encarceramento. Aspectos como a espiritualidade, a preservação de vínculos familiares, o envolvimento em atividades profissionais e educacionais, assim como a participação em atividades de lazer e esportivas, demonstram ser eficientes para aprimorar o bem-estar psicológico dos detentos, estimulando a resiliência e oferecendo uma visão de reintegração à sociedade.

Dessa forma, é imprescindível reformular as políticas públicas relacionadas ao sistema carcerário, visando a construção de um espaço mais humano e saudável.

A implementação de programas de intervenção psicossocial, assim como a disponibilização de atividades laborais e educativas, são fundamentais para mitigar os prejuízos à saúde mental e facilitar a reintegração dos indivíduos.

Em última instância, uma estratégia que una justiça e saúde é crucial para assegurar a dignidade, o bem-estar e os direitos das pessoas encarceradas, promovendo transformações benéficas tanto para os indivíduos quanto para a comunidade.



REFERÊNCIAS



BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 04 Fevereiro.

CAMPOS, Jaasiel Gipson da Silva. **O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.** *Ambiente Gestão E Desenvolvimento*, vol. 12, no. 1, p. 132–138, 16 Jul. 2019.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **A saúde mental de infratores presos numa unidade prisional da cidade de Salvador.** EDUFBA eBooks. [S. l.: s. n.], 2012. p. 131–144. DOI 10.7476/9788523217358.009. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523217358.009>. Acesso em: 25 Fevereiro 2025.

CONSTANTINO, Patrícia; ASSIS, Simone Gonçalves de; PINTO, Liana Wernersbach. **O impacto da prisão na saúde mental dos presos do estado do Rio de Janeiro, Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, não. 7, pág. 2089–2100, 1º de julho de 2016.

FILHO, Kleber Prado; MARTINS, Simone. **A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s).** *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 14–19, 2007.



A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MARIA JOSÉ DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco - Unicastelo (2009); Professora de Educação Básica – Educação Infantil - CEMEI Carmelo Cali.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade, como área do conhecimento que abrange aspectos motores, cognitivos e emocionais, tem conquistado cada vez mais relevância nas práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

A abordagem psicomotora representa uma estratégia eficaz para favorecer o crescimento integral da criança, uma vez que o corpo e a mobilidade são fundamentais para o progresso cognitivo, afetivo e social. No âmbito da educação dos primeiros anos, essa abordagem é reconhecida como uma ferramenta que potencializa o aprendizado por meio da movimentação, da comunicação corporal e da interação com o meio.

Este estudo busca investigar a noção de psicomotricidade, suas dimensões e sua importância para o processo educativo na primeira infância, além de apresentar referências bibliográficas sobre o tema e discutir estratégias práticas para sua aplicação em sala de aula. Pretende-se compreender como essa abordagem pode contribuir para a formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais como coordenação motora, percepção espacial, atenção, linguagem e sociabilidade. Além disso, serão propostas dinâmicas psicomotoras que podem ser ajustadas para atender aos diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, respeitando as particularidades de cada criança.

Dessa forma, espera-se fornecer suporte teórico e prático para educadores e demais profissionais da área, incentivando um ensino mais inclusivo, dinâmico e eficaz, que reconheça o valor da movimentação como uma linguagem universal é um recurso essencial para o progresso infantil.



A PSICOMOTRICIDADE: CONCEITO E APLICAÇÕES

A psicomotricidade é um campo de estudo que investiga a interação entre os aspectos motores, cognitivos e emocionais do ser humano, enfatizando o papel do movimento na construção do conhecimento e na comunicação com o meio.

O termo "psicomotricidade" tem origem na junção de elementos que remetem à mente e à motricidade, indicando sua relação com o desenvolvimento global do indivíduo. Essa área busca compreender o corpo como um meio de expressão, essencial para a formação da autonomia e para a construção das habilidades motoras e cognitivas.

De acordo com Le Boulch (1984), a psicomotricidade contribui diretamente para a organização do esquema corporal e para o aprimoramento das capacidades motoras, influenciando a aprendizagem e a socialização da criança.

Vilela e Holdefer (2022), define a psicomotricidade como o resultado da integração dos movimentos com base nas vivências do indivíduo, refletindo sua identidade e interação com o meio.

Ainda destacam que dificuldades motoras podem impactar diretamente o desempenho escolar, tornando essa abordagem essencial para o aprendizado infantil e para o progresso ao longo da vida. Segundo Soares et al. (2021), o desenvolvi-

mento motor e cognitivo estão interligados, especialmente nos primeiros anos de vida, período no qual a criança realiza ações espontâneas, adquirindo consciência dos movimentos à medida que cresce e amadurece.

A psicomotricidade tem aplicação em diversos contextos, como na educação, na reabilitação e nas práticas terapêuticas, sendo frequentemente utilizada como estratégia lúdica para estimular o crescimento infantil. Esse campo interdisciplinar integra conhecimentos de áreas como neurociência, psicologia, fisioterapia e educação física, permitindo uma abordagem completa do desenvolvimento humano.

Vilela e Holdefer (2022) apontam que a psicomotricidade pode ser categorizada em duas grandes vertentes: a psicomotricidade relacional e a psicomotricidade funcional. A primeira enfatiza o uso do corpo como meio de interação e expressão afetiva, favorecendo a comunicação interpessoal. Já a segunda tem como foco o aprimoramento das habilidades motoras, incluindo aspectos como força muscular, coordenação e equilíbrio.

Outro conceito essencial dentro desse campo é o desenvolvimento do esquema corporal, que corresponde à percepção e representação mental do próprio corpo em relação ao espaço e ao tempo. Esse processo ocorre gradualmente, sendo influenciado pelas experiências motoras vivenciadas pela criança. Uma estrutura inadequada do esquema corporal pode levar

a dificuldades na coordenação motora e no equilíbrio, impactando no desempenho acadêmico.

O progresso psicomotor se dá por meio da interação contínua entre o indivíduo e o meio em que está inserido, permitindo a aquisição de novas habilidades e a adaptação a diferentes desafios.

Dessa forma, a psicomotricidade não se limita a um conjunto de atividades físicas, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico que contribui para a construção da identidade, autonomia e capacidade de socialização da criança. Segundo Vilela e Holdefer (2022), a psicomotricidade é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo, auxiliando no fortalecimento da criatividade, do raciocínio lógico e das habilidades socioemocionais.

Sendo assim, é essencial que professores de educação física planejem atividades adequadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos, contribuindo para o refinamento da coordenação motora grossa e fina, especialmente na fase pré-escolar. As atividades lúdicas e brincadeiras, nesse contexto, são estratégias eficazes para estimular o crescimento motor e cognitivo das crianças.

Um dos desafios enfrentados na atualidade é o aumento do sedentarismo infantil. Vilela e Holdefer (2022), alertam para a importância de abordar essa questão sob a ótica do desenvolvimento motor, considerando que a inatividade física

pode impactar negativamente o crescimento emocional, social e cognitivo. Além disso, o excesso de exposição às tecnologias tem sido apontado como um dos fatores que contribuem para problemas como obesidade, diabetes e transtornos psicológicos.

Santos (2019) ressalta que a psicomotricidade passou por diversas transformações ao longo do tempo, consolidando-se como uma disciplina essencial para o aprimoramento das habilidades motoras na infância. Nesse sentido, Vilela e Holdefer (2022), observam que a psicomotricidade começou a ganhar destaque no Brasil na década de 1970, sendo incorporada como alternativa às metodologias tradicionais da Educação Física escolar.

Essa área, fundamentada na psicologia do desenvolvimento, se estabeleceu como um campo de estudo que analisa o comportamento humano com base na relação entre corpo e mente, contribuindo para a compreensão das mudanças físicas, emocionais e cognitivas que ocorrem ao longo da vida.

Dessa forma, a psicomotricidade se destaca como um elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, abordando a interação entre corpo e ambiente como fator essencial para a aprendizagem e a formação da identidade.

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento humano passa por diversas fases ao longo da vida, desde a concepção até a idade adulta. Durante esse processo, ocorrem transformações essenciais que contribuem para a maturação do sistema nervoso.

O cérebro, principal órgão responsável pelas funções cognitivas e motoras, faz parte do Sistema Nervoso e é dividido em quatro lóbulos interligados, sendo encarregado de coordenar ações como memória, linguagem, sensibilidade, emoções e comportamento.

A complexidade do cérebro permite que os indivíduos adquiram habilidades como aprendizado, raciocínio, locomoção e comunicação. Todas essas funções resultam da transmissão de impulsos elétricos entre neurônios por meio da sinapse.

Além dos fatores genéticos, o desenvolvimento cerebral também sofre influência do ambiente, recebendo estímulos desde o período intrauterino e formando memórias sensoriais fundamentais para sua evolução. Para Tancredi et al. (2022), a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre em todas as fases da vida. Cada experiência vivenciada e observada é processada pelo Sistema Nervoso, com algumas informações sendo armazenadas como memória e outras sendo descartadas.

Durante a primeira infância, o cérebro passa por intensas

mudanças, e sua plasticidade permite que ele receba estímulos essenciais para a remodelação estrutural. Esse período é crucial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

Jean Piaget, renomado psicólogo da aprendizagem, dedicou seus estudos à compreensão das estruturas cognitivas. Segundo ele, além da inteligência geral, os seres humanos possuem capacidades específicas, que resultam tanto da herança genética quanto das influências do ambiente social. Ele argumenta que o aprendizado ocorre por meio da organização e adaptação, sendo moldado por fatores internos e externos, como cultura, família e relações sociais.

Piaget (1999), identificou diferentes etapas no desenvolvimento cognitivo infantil, classificando-as como estágios que refletem o crescimento das capacidades intelectuais ao longo da infância. Sua teoria contribuiu significativamente para a educação, pois permite a identificação das necessidades do indivíduo em cada fase e possibilita a aplicação de estímulos adequados para o aprimoramento de suas habilidades.

Cada fase do desenvolvimento infantil descrita por Piaget (1999) corresponde a uma etapa específica da evolução das capacidades cognitivas. Integrar essa teoria ao estudo do cérebro e à observação das necessidades individuais auxilia na promoção do desenvolvimento intelectual e prepara a criança para os desafios subsequentes.

Ao longo de cada estágio, a criança adquire novas habilidades por meio da interação com o ambiente, observando e experimentando novas situações. Nesse contexto, a Psicomotricidade desempenha um papel fundamental no progresso infantil, pois estuda a relação entre corpo e movimento, associando as funções motoras e psíquicas para favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo.

Durante o estágio sensório-motor, que abrange os primeiros dois anos de vida, a criança recebe estímulos essenciais para o aprimoramento de suas capacidades. Nesse período, ela começa a perceber o mundo ao seu redor, vivencia emoções, aprimora a motricidade e interage com os objetos próximos. Esse estágio é caracterizado pelo desenvolvimento dos sentidos e das habilidades motoras (PIAGET, 1999).

A Psicomotricidade, nesse contexto, atua de forma efetiva para estimular o desenvolvimento infantil. Segundo Boulch (1984), o trabalho psicomotor não deve se limitar à execução de movimentos, mas sim integrar as sensações e as emoções, despertando na criança o interesse pela aprendizagem (PIAGET, 1999).

No estágio pré-operatório, que ocorre entre os dois e sete anos de idade, a criança adquire novas habilidades cognitivas, como a linguagem e a comunicação. Essa fase, conhecida como a “inteligência simbólica”, permite à criança estabelecer relações sociais e expressar

seus pensamentos. Contudo, esse período ainda é marcado pelo egocentrismo inconsciente. As atividades psicomotoras desempenham um papel importante ao estimular a socialização e a capacidade de organização, além de contribuir para o desenvolvimento emocional e mental (PIAGET, 1999).

Já no estágio operatório concreto, que abrange crianças de sete a onze anos, há um avanço significativo no pensamento lógico e na capacidade de solucionar problemas. Nessa fase, as crianças começam a superar o egocentrismo e a compreender conceitos abstratos. As atividades psicomotoras nesse estágio devem associar o movimento corporal a jogos e brincadeiras, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo (PIAGET, 1999).

Por fim, o estágio operatório formal, que se inicia aos 11 anos, prepara o indivíduo para a vida adulta. Nesse período, o adolescente desenvolve habilidades de reflexão e formação de opiniões, demonstrando maior autonomia no pensamento (PIAGET, 1999).

Cada uma dessas etapas representa um momento de aprendizado e aquisição de novas competências, que se complementam ao longo da vida. A Psicomotricidade não apenas contribui para o bem-estar e a organização dos reflexos, mas também auxilia as práticas pedagógicas, permitindo ao professor explorar diferentes abordagens para estimular a aprendizagem de forma dinâmica e eficiente.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estímulo à psicomotricidade tem um papel essencial na evolução das habilidades motoras ao longo da infância, período crucial para o aprendizado e o crescimento global da criança.

De acordo com Moraes (2019), a educação psicomotora possibilita que os pequenos desenvolvam sua capacidade de pensar e se expressar de maneira integrada. Inicialmente, a criança passa por um processo de reconhecimento do próprio corpo, no qual aprimora habilidades como equilíbrio, lateralidade, controle muscular e respiratório, além da independência dos membros.

Uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento psicomotor é a realização de brincadeiras em grupo. Segundo De Souza e Siqueira (2019), a aprendizagem infantil ocorre de maneira mais significativa quando associada a interações lúdicas, sobretudo no ambiente escolar, no qual há a continuidade de jogos e brincadeiras tradicionais.

Os autores destacam que, mesmo com as transformações sociais relacionadas à tecnologia, segurança e espaços urbanos, as crianças permanecem dispostas a participar de atividades recreativas, desde que sejam incentivadas de maneira adequada.

Para potencializar o aprendizado e o desenvolvimento psicomotor, se pode utilizar diversas atividades lúdicas que auxiliam

no aprimoramento das habilidades motoras e sociais. Exemplos como corrida do saci, pega-pega, brincadeiras com bola e circuitos motores favorecem tanto a coordenação quanto a interação entre os pequenos, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado.

A primeira infância representa um período fundamental para a construção das habilidades psicomotoras, sendo a psicomotricidade um recurso pedagógico valioso para melhorar a percepção corporal e favorecer a comunicação não verbal.

A associação da educação física a práticas psicomotoras possibilita um aprendizado mais dinâmico e expressivo. Conforme destaca Ramos (2021), o uso da musicalização, por meio de batidas de palmas e movimentos rítmicos, auxilia na evolução da coordenação motora e no fortalecimento das funções cognitivas.

Além das atividades musicais, outros jogos recreativos desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore o espaço ao seu redor e aprimore sua noção de lateralidade. Brincadeiras como amarelinha, pular corda, dançar e percursos motores são ferramentas indispensáveis para o progresso das habilidades motoras e cognitivas na infância.

A psicomotricidade também está relacionada à autonomia infantil. Para Vilela e Holdefer (2022), ao explorar seu corpo e seus movimentos, a criança passa a entender melhor seus limites e potencialidades, o que

contribui para sua autoconfiança e autoestima ao longo da vida. Além disso, a socialização é favorecida, pois as atividades psicomotoras incentivam a cooperação e a interação entre os colegas.

No contexto escolar, o professor tem um papel essencial na aplicação da psicomotricidade, planejando atividades adequadas à faixa etária dos alunos e considerando suas necessidades individuais. A utilização de materiais diversificados, como bolas, cordas, tecidos e instrumentos musicais, amplia as experiências motoras e cognitivas das crianças, promovendo um desenvolvimento mais completo. A integração da psicomotricidade ao currículo da educação infantil favorece o crescimento global da criança, preparando-a para desafios acadêmicos e sociais. Dessa forma, sua aplicação deve ser incentivada tanto no ambiente escolar quanto no familiar, proporcionando uma base sólida para um desenvolvimento saudável e equilibrado (RODRIGUES, 2021).

ELEMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE

Para Vilela e Holdefer (2022), os principais elementos da psicomotricidade englobam aspectos motores, cognitivos e emocionais que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. A seguir, são detalhados os principais elementos abordados na psicomotricidade:

- **Esquema Corporal:** Refere-se à consciência que o indivíduo tem do seu

próprio corpo, suas partes e suas possibilidades de movimento. Esse conhecimento é essencial para a interação com o meio e para o desenvolvimento da coordenação motora.

- **Equilíbrio:** Fundamental para sustentar posturas estáticas e dinâmicas, o equilíbrio é essencial para a execução de movimentos coordenados e seguros. Pode ser classificado em equilíbrio estático (manter-se parado em uma posição) e equilíbrio dinâmico (manter-se estável durante o movimento).
- **Lateralidade:** Trata-se da predominância do uso de um lado do corpo em atividades motoras, como escrever, chutar ou segurar objetos. A lateralidade pode ser destra, canhota ou ambidestra e se desenvolve gradativamente na infância.
- **Ritmo:** A capacidade de coordenar movimentos de acordo com padrões temporais. O ritmo está diretamente relacionado à musicalidade, à dança e à expressão corporal, sendo essencial para o aprendizado motor.
- **Organização Espaço-Temporal:** Refere-se à habilidade de situar-se e deslocar-se no espaço e no tempo. Essa competência permite que a criança compreenda noções como longe/perto, dentro/fora, rápido/devagar, sendo fundamental para ativi-

des do cotidiano e para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

- **Motricidade Fina:** Consiste na capacidade de realizar movimentos precisos e coordenados com as mãos e os dedos, essenciais para tarefas como desenhar, escrever e manipular objetos pequenos. Esse aspecto está relacionado à destreza manual e ao controle da força aplicada aos movimentos.
- **Imagem Corporal:** Diz respeito à percepção subjetiva que a pessoa tem do seu próprio corpo, incluindo tamanho, forma e posição no espaço. A construção da imagem corporal é influenciada por fatores emocionais e sociais, impactando a autoestima e a autoconfiança.
- **Tonicidade:** Refere-se ao controle do tônus muscular, ou seja, o grau de tensão dos músculos em repouso ou em movimento. Um bom controle tônico é fundamental para a fluidez e a precisão dos movimentos.
- **Coordenação Global:** Relacionada à realização de movimentos amplos que envolvem diversos segmentos corporais simultaneamente, como correr, pular e lançar objetos. O desenvolvimento dessa habilidade melhora o desempenho motor e a eficiência nas atividades físicas.

Esses elementos são trabalhados na psicomotricidade por meio de atividades lúdicas e pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança.

Segundo Le Boulch (1984), o desenvolvimento do esquema corporal ocorre em três fases:

1. **Corpo Vivido (0-3 anos):** Fase sensório-motora, na qual a criança explora o ambiente por meio dos sentidos.
2. **Corpo Percebido (3-7 anos):** Desenvolvimento da organização corporal e do controle motor.
3. **Corpo Representado (7-12 anos):** Aquisição da percepção corporal integrada e do controle voluntário dos movimentos.

Essas fases refletem a evolução progressiva da motricidade infantil, sendo influenciadas por fatores ambientais e estímulos adequados ao desenvolvimento da criança. Para Vilela e Holdefer (2022), compreender e respeitar cada uma dessas fases é essencial para a promoção de um desenvolvimento psicomotor saudável e equilibrado. Além disso, a estimulação adequada em cada etapa contribui para a autonomia, criatividade e construção da identidade da criança, preparando-a para desafios futuros em sua trajetória de aprendizado e socialização.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A escola tem um papel fundamental no estímulo à psicomotricidade, proporcionando atividades que favorecem o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo das crianças. No entanto, a família também desempenha um papel crucial, devendo incentivar brincadeiras e atividades que estimulem a motricidade e a interação social, como jogos e atividades ao ar livre.

Além disso, os pais devem estar atentos ao desenvolvimento motor de seus filhos, oferecendo estímulos adequados e acompanhando seu progresso. Para Ramos (2021), a participação ativa da família em atividades recreativas, esportivas e culturais contribui para o fortalecimento dos laços afetivos e para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Segundo Ramos (2021), a escola e a família devem trabalhar juntas para garantir que a criança tenha um ambiente favorável ao seu crescimento físico e emocional. O apoio mútuo entre educadores e responsáveis possibilita um acompanhamento mais eficiente do desenvolvimento infantil, permitindo intervenções precoces quando necessário.

Essa parceria é essencial para que a criança possa desenvolver plenamente suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais, preparando-a para os desafios da vida escolar e social.

BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A psicomotricidade contribui para o desenvolvimento infantil em diversas áreas, incluindo:

- Aprimoramento da coordenação motora: Atividades psicomotoras auxiliam no controle dos movimentos e na consciência corporal.
- Facilitação da aprendizagem: O movimento está diretamente ligado à construção do conhecimento, favorecendo o aprendizado escolar.
- Desenvolvimento da autonomia: A criança se torna mais independente ao aprimorar suas habilidades motoras e cognitivas.
- Melhoria da socialização: As atividades psicomotoras promovem interações saudáveis entre as crianças, fortalecendo laços e habilidades sociais (BASTOS; PAREJA, 2022).

A aplicação da psicomotricidade na educação infantil, para Bastos e Pareja (2022), deve ser realizada de forma planejada e adaptada às necessidades das crianças. Algumas estratégias eficazes incluem:

- Jogos e brincadeiras: Atividades como pega-pega, amarelinha e pular corda auxiliam na coordenação motora e na percepção espacial.

- Atividades musicais: Dança, canto e batidas rítmicas ajudam a desenvolver a percepção auditiva e a sincronização dos movimentos.
- Exercícios de equilíbrio e lateralidade: Caminhar sobre linhas no chão, jogos de equilíbrio em um pé só e circuitos motores melhoram a estabilidade corporal.
- Expressão corporal e dramatização: Atividades teatrais e de imitação promovem a comunicação não verbal e o desenvolvimento emocional.
- Uso de materiais variados: O uso de bolas, bambolês, cordas e outros objetos estimula diferentes habilidades motoras e cognitivas.
- Incentivo à interação social: Atividades em grupo favorecem o trabalho em equipe, a empatia e a cooperação entre as crianças.

A psicomotricidade, quando aplicada corretamente, contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, tornando o aprendizado mais dinâmico, envolvente e eficiente. A interação entre corpo e mente na infância é essencial para o aprendizado e a construção das habilidades fundamentais para a vida.

Ao participar de atividades psicomotoras, a criança experimenta desafios que estimulam o raciocínio lógico, a memória e a resolução de problemas. Além disso, o aprimoramento da coordenação motora fina favorece

a escrita, a leitura e o desempenho escolar. Outro aspecto importante é a capacidade da psicomotricidade de auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais.

Atividades adaptadas permitem que cada criança desenvolva suas habilidades no seu próprio ritmo, promovendo inclusão e respeito às diferenças individuais. A longo prazo, a psicomotricidade influencia o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. Crianças que experimentam sucessos em desafios motores tendem a acreditar mais em suas capacidades, o que reflete positivamente em todas as áreas da vida.

Dessa forma, a psicomotricidade deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida, tanto no ambiente escolar quanto em casa, proporcionando uma base sólida para um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo saudável (BASTOS; PAREJA 2022).

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A psicomotricidade desempenha um papel essencial no desenvolvimento global da criança, integrando aspectos motores, cognitivos e emocionais.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender como a abordagem psicomotora pode ser utilizada como um recurso pedagógico eficaz na educação infantil, favorecendo o aprendizado por meio do movimento, da expressão corporal e da interação com o ambiente.

A análise teórica e as estratégias práticas apresentadas reforçam a importância de incorporar atividades psicomotoras no cotidiano escolar, respeitando as especificidades e os ritmos individuais de cada criança.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico, inclusivo e significativo, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a percepção espacial, a atenção, a linguagem e a interação social. Portanto, investir na psicomotricidade como ferramenta educacional é uma maneira eficaz de contribuir para a formação integral das crianças, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras que estimulam não apenas o desenvolvimento motor, mas também suas capacidades cognitivas e socioemocionais.

Espera-se que este estudo possa servir de base para educadores e profissionais da área, incentivando a implementação de práticas psicomotoras que valorizem o movimento como uma linguagem universal e essencial para a aprendizagem na infância.



REFERÊNCIAS



BASTOS, Neire de Oliveira Tobias de. **Psicomotricidade na educação infantil**, 2022.

DA ROSA TANCREDI, Cleunice Carvalho et al. **O desenvolvimento infantil**. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 1, p. 1801-1813, 2022.

HOLDEFER, Carlos Alberto; VILELA, Fabricio Ramos. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Caderno Intersaberes, v. 11, n. 31, p. 231-241, 2022.

INSTITUTO NEURO SABER. **Entenda o conceito de Psicomotricidade**. 20 fev. 2025. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/entenda-o-conceito-de-psicomotricidade/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos**. Trad.: Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

_____. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1999.

RAMOS, Mariana Nunes. **Musicalização na educação Infantil: contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor**. 2022.

RODRIGUES, Karin Débora. **Psicomotricidade na educação. Práticas educativas, memórias e oralidades**-Rev. Pelo, v. 3, n. 3, p. e 335566-e 335566, 2021.

ROSSI, Francieli Santos et al. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Revista Vozes dos Vales da UFVJM, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

MARIANA RUTH DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2013). Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela UNIP (2014). Professora de Educação Infantil na Associação Mensageiros do Século XXI - SP (2014). Coordenadora Pedagógica no Colégio Invenções - SP (2015). Professora de Educação Infantil na Associação Caridade Humildade e Compaixão - SP (2015). Professora de Educação Básica I na Escola Estadual Cacilda Becker (2014). Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (2020). Pós-Graduação em Africanidades na Educação Básica pela Faculdade Conectada - FACONNECT - SP - Licenciatura em História pela UNI FAVENI (cursando) - Licenciatura em Sociologia pela UNICEF (cursando).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo explorar o papel essencial do psicopedagogo dentro da instituição escolar, especialmente considerando a importância crescente de um ambiente de aprendizagem que respeite as transformações e as necessidades individuais dos alunos. A escola, que por muito tempo foi vista como um espaço disciplinador, atualmente é valorizada como um ambiente democrático e inclusivo, onde a aprendizagem precisa ser significativa e vinculada às experiências e contextos socioculturais de cada aluno. Nesse sentido, o psicopedagogo contribui diretamente para que o processo educacional não se limite à transmissão de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de habilidades e competências que são essenciais para a formação do sujeito crítico e autônomo.

Palavras-chave: psicopedagogia; aprendizagem; inclusão.

INTRODUÇÃO

Este é o terceiro Artigo de uma série de três, intitulada “Alfabetização e letramento: um olhar psicopedagógico” se enquadra na linha de pesquisa “Teorias Psicodinâmicas e Aprendizagem: a construção do conhecimento, a concepção de sujeito e suas implicações no aprender” e traz como tema e foco de pesquisa as possíveis contribuições do psicopedagogo e seu papel no ambiente da instituição escolar, junto ao professor e de toda a comunidade escolar, no período de alfabetização e letramento, a fim de auxiliar no sucesso dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

O trabalho do psicopedagogo na escola envolve uma ação preventiva e de apoio, visando fortalecer práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Esse profissional colabora com a equipe escolar para ajustar métodos e estratégias que favoreçam o aprendizado, considerando a bagagem de vivências que cada aluno traz consigo.

Este trabalho destaca a importância de a escola oferecer espaços e recursos adequados – como brinquedotecas, áreas de convivência e materiais didáticos – que permitam ao professor observar o aluno e adaptar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes. No entanto, é evidente que muitos ambientes escolares ainda carecem dessas estruturas, limitando o potencial do processo educacional.

Outro ponto central abordado é a necessidade de uma atuação conjunta entre o psicopedagogo e o professor, a fim de garantir o desenvolvimento integral do aluno. Além de auxiliar no planejamento pedagógico, o psicopedagogo tem a função de orientar e refletir sobre as práticas de ensino, proporcionando aos docentes apoio na superação das dificuldades encontradas no ensino diário.

A psicopedagogia busca, assim, interligar os conhecimentos da pedagogia e da psicologia, oferecendo um suporte especializado que visa ao sucesso escolar e à redução do fracasso educacional.

Em resumo, esta pesquisa ressalta que a presença do psicopedagogo nas escolas representa um avanço no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada aos desafios contemporâneos.

Esse profissional desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente escolar que valoriza a singularidade de cada aluno e reconhece a importância da motivação e do desejo de aprender. Dessa forma, o psicopedagogo contribui para que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos conscientes, críticos e preparados para a convivência em sociedade.

A expansão do acesso à educação, garantida pela legislação vigente, transformou a escola em um ambiente essencial para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

As instituições de ensino passaram a contemplar não apenas o letramento, mas também a integralidade do desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, exigindo do corpo escolar um olhar atento às particularidades e necessidades individuais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a atuação do psicopedagogo nas escolas assume um papel estratégico e necessário, uma vez que oferece um suporte direcionado à promoção de ambientes inclusivos e democráticos, ajustando-se aos avanços sociais e à complexidade das demandas educacionais atuais.

Assim, o psicopedagogo surge, então, como um agente que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, auxiliando tanto professores quanto alunos no processo de aprendizagem.

Sua função extrapola a atuação direta em problemas de aprendizagem para se inserir também em uma ação preventiva, colaborando para a construção de um espaço escolar acolhedor e integrador.

Segundo Bossa (2019), a escola é responsável por uma grande parte da aprendizagem dos indivíduos, o que confere a ela uma posição de destaque na formação cidadã. Assim, o psicopedagogo desempenha um papel de facilitador e mediador, ajustando métodos de ensino às especificidades dos alunos e incentivando práticas pedagógicas que considerem as vivências e histórias individuais de cada sujeito.

Esse profissional, ao trabalhar em conjunto com gestores e professores, promove a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento de competências e habilidades, levando em conta as experiências prévias e o contexto sociocultural dos estudantes.

A atuação psicopedagógica visa, assim, ampliar o sentido da aprendizagem, garantindo que o ensino seja uma prática que dialogue com a realidade dos alunos. A escola, para cumprir seu papel formador de maneira eficaz, precisa deixar de ser vista como um espaço estritamente disciplinar e passar a ser entendida como um ambiente propício à construção de conhecimentos, onde o aprender é associado à significação e à motivação.

Contudo, é notável que o ambiente escolar ainda enfrenta desafios estruturais que comprometem essa visão democrática e inclusiva da educação. Muitas escolas carecem de espaços diversificados que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, como brinquedotecas, áreas de convivência e ambientes que incentivem a observação e reflexão pedagógica.

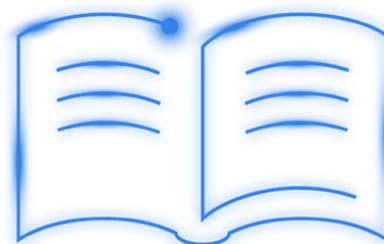
A ausência de tais recursos limita o potencial de aprendizagem dos alunos e restringe o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, deixando, muitas vezes, o professor sobrecarregado e sem o suporte necessário para lidar com as diversidades presentes em sala de aula.

Nesse sentido, a inserção do psicopedagogo nas escolas se revela essencial. Ao proporcionar apoio aos educadores, ele facilita a criação de estratégias pedagógicas que respondam às necessidades dos alunos, contribuindo para o aumento da motivação e para a melhoria da relação entre o aluno e o ambiente escolar.

Além disso, o psicopedagogo oferece um olhar sensível e individualizado sobre cada aluno, reconhecendo a importância de práticas como brincar e a afetividade no processo de alfabetização e socialização. Conforme aponta Paro (2011), é necessário respeitar o aluno como sujeito, considerando suas experiências e integrando atividades significativas, como o uso de jogos, no contexto educativo.

A psicopedagogia, portanto, não se limita ao atendimento de alunos com dificuldades, mas se configura como um suporte institucional, colaborando na formação contínua de professores e no desenvolvimento de métodos de ensino que contemplem a diversidade e a subjetividade de cada indivíduo.

Ao possibilitar reflexões sobre práticas pedagógicas e fomentar uma cultura escolar que valorize a autonomia e o aprendizado significativo, o psicopedagogo contribui diretamente para o fortalecimento da escola como um espaço democrático de construção de saberes, essencial na formação de cidadãos preparados para o convívio e a atuação em sociedade.



O PSICOPEDAGOGO E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Com a ampliação do acesso às instituições escolares, garantido pela legislação em vigor, a leitura e a escrita vêm tornando-se cada vez mais acessíveis a toda população e é considerada uma atividade de suma importância para a comunicação entre os humanos.

As diversas comunidades humanas apresentam várias formas da escola, como instituição de ensino básica que contempla a alfabetização e o letramento, trata especificamente com um público que está passando por diversas transformações biopsicossociais. Essa etapa do desenvolvimento humano exige da equipe escolar um olhar mais atento às particularidades e às necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Recentemente, cada vez mais, vem se tornando rara a visão da escola como um espaço disciplinador, pois a sociedade expressa a necessidade de um espaço democrático, que acompanhe os avanços da sociedade como um todo,

” O trabalho psicopedagógico, portanto, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. A escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano (BOSSA, 2019, p. 118).

O ambiente escolar necessita oferecer mais recursos, como materiais didáticos diversos, espaços facilitadores, formação constante, entre outros, com a finalidade de facilitar o aprendizado do indivíduo.

É fundamental a compreensão por parte dos gestores e do corpo docente, que cada indivíduo é único e que desde o momento de seu nascimento, carrega consigo todas as suas vivências e, por meio delas, é que enxerga o mundo ao seu redor.

A escola deve ser um ambiente que favoreça o desenvolvimento, no indivíduo, habilidades e competências, levando em conta toda a bagagem de vivência social desse indivíduo.

Ainda que o aluno tenha vivências e conhecimentos prévios, nem o professor, nem mesmo a instituição podem acreditar que ele venha já pronto para o processo de ensino aprendizagem., bem como não podem pensar que ele nada sabe.

” A escola é então, participante desse processo de aprendizagem que inclui o sujeito no seu mundo sociocultural. Ela é, com efeito, a grande preocupação da Psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva. Cada sujeito tem uma história pessoal, da qual fazem parte várias histórias: a familiar, a escolar e outras, as quais, articuladas, condicionam-se mutuamente (BOSSA, 2019, p. 118).

O modo como o ambiente escolar está organizado segue uma estrutura mais próxima de uma educação tradicional. Essa organização está em oposição ao propósito da educação atual de formar cidadãos autônomos, capazes de construir os seus próprios conhecimentos a partir de suas experiências. No modo tradicional de ensinar, não se vê o indivíduo como único e capaz de trilhar sua própria aprendizagem.

Em uma perspectiva construtivista, por outro lado, espera-se que os professores busquem apoio para observar o indivíduo de forma global e usem essas observações em consideração durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para que o professor consiga atingir o seu objetivo, se faz necessário repensar como essa instituição está estruturada, desde o quadro de funcionários até sua estrutura predial, pois essa instituição precisa propor espaços que sejam facilitadores de aprendizagem e construção do conhecimento do indivíduo.

Porém não podemos deixar de pensar em como o professor necessita de apoio para realizar as intervenções necessárias na sua metodologia de ensino e no processo de ensino aprendizagem do indivíduo no caminho da alfabetização. Esse professor necessita de apoio e de momentos de reflexão que, se o Psicopedagogo estiver inserido nesse contexto, tem total condições de proporcionar. Nesse sentido

Paro (2011, p.82) afirma que “querer aprender não é algo que nasce com o indivíduo, e, sim, um valor cultural que precisa ser construído. A questão tem a ver, na verdade, com o que comumente chamamos de motivação”.

Observa-se então a necessidade do professor em obter apoio e conhecimento para motivar o indivíduo que não sente esse desejo de aprender. Além disso, é importante que o professor sempre reavalie suas técnicas e elabore materiais que tenham sentido para esse indivíduo, relacionando a aprendizagem com a sua vivência anterior à sua presença na instituição de ensino. Para fazer isso, o professor também deverá contar com ajuda.

E é nesse momento que se instaura uma possível lacuna, que pode ser

preenchida pelos conhecimentos que o profissional da Psicopedagogia tem, tais como o de olhar individualmente para o indivíduo e buscar suas vivências e trazê-las para dentro dos muros da escola.

É necessário que o professor conheça o indivíduo que está no processo de alfabetização e que estabeleça laços de afetividade. É imprescindível considerar que o brincar faz parte do processo de alfabetização e interação com o meio e, portanto, deve estar entre as práticas escolares.

Por isso, a instituição escolar deve repensar esse novo meio que é a escola, onde o indivíduo chega e do qual, muitas vezes não se sente parte integrante, pois a escola como instituição se esquece que o ensino deve ser desejável pelo aluno.

Neste sentido, Paro (2011, p. 85) afirma que “um dos aspectos que revelam mais conspicuamente a incapacidade da nossa escola tradicional respeitar a criança como sujeito é sua incapacidade de incluir o brinquedo na atividade educativa”.

Ao observar a estrutura da escola de educação básica como um todo, percebemos a falta de ambientes facilitadores da aprendizagem e que possam ser úteis para o professor observar os alunos e avaliar sua própria prática pedagógica. Em sua maioria, as estruturas físicas das instituições de ensino não possuem espaço como salas de jogo, brinquedotecas, parques e áreas verdes, o que limita o processo de ensino e aprendizagem às quatro paredes da sala de aula, empobrecendo-o.

O espaço para repensar a prática do professor e as metodologias da instituição fica bastante comprometido diante do modelo tradicional. Ressalta-se que o Psicopedagogo não tem espaço reconhecido dentro da equipe gestora e nem integrando o quadro de funcionários para exercer a sua função de apoiar, intervir, investigar, entre outras.

Nessas instituições, o que se vê com frequência é o professor que busca a especialização, mas não consegue desenvolvê-la, pois acaba acumulando funções, em vez de auxiliar o indivíduo, que deveria ser sua função, e por isso se frustrando por não conseguir atingir o seu objetivo e assim facilitando o fracasso escolar,

” A psicopedagogia, no âmbito da sua atuação preventiva, preocupa-se especialmente com a escola. Dedicando-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e ao assessoramento pedagógico, colabora com os planos educacionais e sanitários no âmbito das organizações, atuando em uma modalidade cujo caráter é clínico, ou seja, realizando diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes (BOSSA, 2019, p. 120).

Dentro da instituição de ensino, o psicopedagogo pode interferir com um olhar reflexivo, auxiliando essa comunidade a propiciar momentos de aprendizagem singular, que possam trazer significado ao indivíduo em processo de aprendizagem.

O Psicopedagogo pode auxiliar por meio de suas mediações, favorecer o aprendizado do indivíduo, reavaliar suas expectativas de aprendizagem e auxiliar na diminuição do fracasso escolar. A psicopedagogia atualmente vem considerando a influência dos fatores físicos, emocionais, psicológicos, pedagógicos, sociais, culturais, etc.

” Para o psicopedagogo, aprender é um processo que implica pôr em ação diferentes sistemas que intervêm em todo sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem que, desde antes do nascimento, têm lugar em cada ser humano à medida que ele se incorpora à sociedade (BOSSA, 1994, p. 51).

Observa-se hoje uma grande preocupação das escolas com o indivíduo em processo de aprendizagem, isso ocorre porque nem sempre conseguem efetivar as ações para o auxílio desse indivíduo, por falta de políticas públicas que as apoiem e possibilitem maior interação entre a sociedade e a família dos envolvidos., caminhando assim para um fracasso escolar eminente.

Observa-se a partir desse item a importância da escola para sociedade e para formação do indivíduo assim como na afirmação de Bossa.

” Os profissionais engajados no campo da Psicopedagogia têm atentado para a necessidade de o trabalho ser realizado na instituição escolar. Pensar a escola, à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo, conforme já dissemos, a participação da família e da sociedade. (BOSSA, 2019, p. 120).

Nesse sentido é possível compreender que a função da escola é preparar o indivíduo para a sociedade a que ele já pertence, e a psicopedagogia vem para auxiliar a instituição de ensino nesse processo complexo.

PSICOPEDAGOGO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A psicopedagogia hoje possui dois campos de atuação: o clínico e o preventivo. O campo clínico tem o objetivo de reintegrar o indivíduo com dificuldades de aprendizagem ao processo de ensino, olhando para esse indivíduo com a particularidade que uma clínica pode oferecer.

Já o campo preventivo tem na atuação em instituição de ensino um enfoque nas metodologias de ensino e nos projetos pedagógicos, e seu objetivo é de proporcionar um aprendizado mais significativo a todos os indivíduos daquela instituição.

De acordo com Bossa (1994, p. 102), há três níveis de prevenção, sendo o primeiro uma análise dos processos educativos com foco nos casos de problemas de aprendizagem na instituição, o segundo tem o objetivo de analisar e modificar os processos educativos para diminuir e tratar os casos já instalados na instituição e o terceiro atua diretamente com o indivíduo a partir de uma visão clínica, intervindo nos problemas de aprendizado já existentes e prevenindo o surgimento de novos problemas.

É essencial destacar, contudo, que o psicopedagogo não é um professor de reforço, mas um profissional que carrega a função de intervir no problema gerador da não aprendizagem do indivíduo, investigando, refletindo e propondo soluções. Ademais, possui a função de instrumentador, sistematizando a atuação do profissional em sala de aula.

O psicopedagogo pode, com o professor, dinamizar as aulas, tornando-as mais significativas e prazerosas para os indivíduos. A formação dos professores pode ser mais um dos atributos desse profissional, que visa ao melhoramento do processo da aprendizagem, além de se tornar o suporte do professor para lidar com a diversidade em sala de aula.

A psicopedagogia institucional além de prover o suporte necessário para o professor, ainda possibilita o atendimento aos indivíduos encaminhados pelo professor.

” O trabalho do professor da escola fundamental é de constituição completamente diversa, a começar pela natureza do produto que se tem em mira realizar: um ser humano-histórico, cuja propriedade característica é a sua subjetividade. Assim sendo, o objeto de trabalho, o educando, mantém necessariamente sua condição de sujeito, não sendo, portanto, um objeto passivo que se deixa transformar pelo trabalhador, em produto 41 como acontece na produção tipicamente capitalista (PARO, 2011, p.164 – 165).

Entende-se, a partir da afirmação de Paro, como toda organização escolar deve trabalhar em função do aprimoramento das suas funções, pois a subjetividade e as especificidades de cada indivíduo devem ser consideradas durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O psicopedagogo pode colaborar para esse objetivo final.

A psicopedagogia nasce da necessidade de interligar duas áreas muito importantes para educação: a pedagogia e a psicologia. Tem a finalidade de buscar caminhos para o melhoramento da aprendizagem do indivíduo, na procura de soluções para o sucesso do ensino aprendizagem no modelo de instituição escolar que dispomos na atualidade.

” A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da Pedagogia, e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionário para atender essa demanda, constituindo-se assim numa prática. Como se ocupa do problema de aprendizagem deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem (BOSSA, 2000, p.11).

A afirmação de Bossa nos possibilita considerar como a psicopedagogia se ocupa “do problema da aprendizagem”, o quanto seria necessário refletir sobre a formação do professor que alfabetiza os indivíduos.

A psicopedagogia é uma área que, no entanto, considera o indivíduo em processo de aprendizagem, um ser complexo com total relevância em todos os seus aspectos: afetivos, sociais e intelectuais, que devem estar em equilíbrio, pois compreende-se esses aspectos como fundamentais para o ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A atuação do psicopedagogo na escola é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo.

Ao estabelecer um vínculo entre a teoria psicopedagógica e a prática pedagógica, esse profissional contribui para transformar a escola em um espaço que respeita as especificidades de cada aluno, incentivando o aprendizado de forma integrada e democrática.

Além de apoiar professores e gestores, o psicopedagogo auxilia na elaboração de estratégias que favorecem a autonomia, a construção de conhecimentos e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

A escola, como instituição formadora, exerce um papel crucial na construção de sujeitos capazes de interagir e atuar criticamente na sociedade. Contudo, a estrutura tradicional e a carência de ambientes facilitadores da aprendizagem podem limitar o potencial educacional da instituição.

Nesse contexto, o psicopedagogo oferece um olhar diferenciado que integra aspectos emocionais, sociais e cognitivos dos alunos, colaborando para superar os desafios que ainda permeiam o ambiente escolar e tornando-o mais receptivo às transformações e demandas contemporâneas.

Portanto, a inserção do psicopedagogo nas instituições de ensino não apenas fortalece a equipe pedagógica, mas também promove uma educação mais humanizada e adaptada às realidades de cada estudante.

Ao facilitar a criação de metodologias que conectam a aprendizagem à experiência individual e à cultura dos alunos, o psicopedagogo reafirma a importância de uma educação que forma cidadãos conscientes e preparados para participar de maneira ativa e significativa na sociedade.



REFERÊNCIAS



ABPP- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_regulamentacao_do_exercicio_da_atividade_em_psicopedagogia.html. Acesso em 03 de agosto de 2020. BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Seuil, 1992.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **O Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>.

Acesso em 12 de agosto de 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos! Provocações filosóficas**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____, Emília, **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed., Cortez: São Paulo, 2001.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**, 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1997.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. BECKER, Liane Silveira. **Corpo, movimento e ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização**. Revista do centro de educação UFSM, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 21-30, jul./dez. 2000.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de aprendizagem**. 3^a. ed. Porto Alegre, artes médicas, 1989.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento**. Rio de Janeiro: Walk, 2006.

_____, Vitor Henrique (2011). Escolha e formação do conselho escolar. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Curitiba. Impresso), v. 6, p. 36-50.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento**. Rio de Janeiro: Walk, 2006.

SERRA, DayseCarla Gênero. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SOARES, **Letramento e alfabetização: muitas facetas**, 2004, p.11.

TRINDADE, Ana Paula Pires. **O processo histórico da escrita e sua importância na formação do sujeito**. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/processo_historico_da_escrita.pdf. Acesso em 08 agosto de 2020.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1995. p. 130.

_____. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA LÂNGARO, RIO GRANDE DO SUL

MARISTELA TOGNON DE MELLO

Graduada em Matemática (URI/Erechim – 2002), pós-graduada em Interdisciplinaridade (EST/São Leopoldo – 2003), pós-graduada em Psicopedagogia (UBC/São Paulo – 2007), pós-graduada em Gestão Escolar: Direção, Orientação e Supervisão Escolar (CUBM/Rio de Janeiro – 2016), Mestre em Educação (FUNIBER-UNE ATLÂNTICO/Florianópolis – 2024), cursando Graduação em Pedagogia (Faculdades Integradas Campos Salles/São Paulo – 2024). E-mail: maristelatognondemello45@gmail.com



RESUMO:

O objetivo do estudo foi diagnosticar as características do acesso, nível de conhecimento e uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) pelos professores da rede municipal de ensino de Vila Lângaro, Rio Grande do Sul, Brasil, propondo um plano de ação/formação para o desenvolvimento da fluência digital. Quanto à abordagem metodológica realizou-se pesquisa qualitativa-quantitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, por meio de entrevistas e questionários on-line, nas duas escolas que compõem a rede municipal de ensino, uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental. A amostra correspondeu a dezesseis professores. Os resultados mostraram que no contexto educacional pesquisado há uma estrutura adequada quanto às TICs e que os professores tiveram uma formação inicial deficitária quanto às tecnologias, mas melhoraram suas competências a partir de cursos e programas de formação continuada. Avaliou-se como regular ou boa a fluência digital, sendo que as principais competências estão relacionadas ao uso e gestão de conteúdo digital, e também capacidade de comunicação. Há entre os pesquisados, pouca autonomia para aprender no ambiente digital, bem como falta de colaboração e compartilhamento de experiências e não produção de conteúdo digital. A conclusão é de que é necessário investir na dimensão estrutural e de recursos digitais disponibilizados para as escolas, e também na formação inicial e continuada dos professores visando o desenvolvimento de competências e da sua fluência digital, com a finalidade de promover novas perspectivas e inclusão digital no processo de ensino.

Palavras-chave: Competência Digital; Educação Básica; Professor; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte da dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidad Europea del Atlantico (UNIATLANTICO) no ano de 2024. Apresenta-se uma discussão acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no universo da Educação Básica, especialmente propondo um debate e investigação sobre questões de acesso aos recursos digitais, nível de conhecimento e fluência digital, bem como uso das tecnologias digitais pelos em seu cotidiano de atuação.

Parte dos elementos que justificaram a realização dessa investigação estão relacionados com o fato de que a partir da pandemia da Covid-19, novos desafios e perspectivas foram apresentadas ao fazer docente, ampliando ainda mais o enfoque das TICs na escola (RODRIGUES, 2021; SANTOS et al., 2022). O fato de que a sociedade está cada vez mais híbrida e de que os alunos fazem parte de uma geração hiperconectada, exige novos olhares acerca do papel do educador nesse contexto. (SCHUMACHER; ALVES FILHO; SCHUMACHER, 2017; SILVA; BEHAR, 2019). Contudo, grande parte dos professores não tem o mesmo domínio e fluência digital dos alunos, não tendo formação e conhecimento adequado para atender de forma eficiente as interações necessárias entre educação, tecnologia e mundo globalizado (MODELSKI, 2015; BERALDO; MACIEL, 2016; CAMARGOS JUNIOR, 2019; DIAS-TRINDADE; MOREIRA, 2019).

O interesse pela discussão acerca do tema esteve associado à preferência por parte da pesquisadora em conhecer, no contexto profissional onde se insere há mais de 30 anos, como os professores estão preparados e utilizam as TIC em suas práticas pedagógicas.

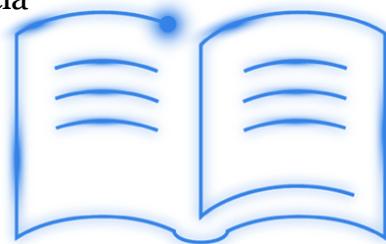
A inexistência de dados oficiais do município de Vila Lângaro/RS que identifiquem as particularidades do uso das TICs nas escolas e como é a relação e competência dos professores para o desenvolvimento de atividades pedagógicas associadas ao mundo digital também foi relevante para a realização do estudo. Como contribuição, além do diagnóstico da realidade local, a apresentação de uma proposta de intervenção pode auxiliar no enfrentamento das dificuldades dos professores quanto ao seu conhecimento e uso das TICs no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o problema que guiou a pesquisa foi: quais as particularidades relativas ao acesso, nível de conhecimento e uso das TICs em sala de aula são verificadas nos professores que atuam na rede municipal de ensino de Vila Lângaro, RS – Brasil?

O objetivo principal foi diagnosticar as características do acesso, nível de conhecimento e uso das TICs pelos professores, propondo um plano de ação/formação para o desenvolvimento da fluência digital entre eles.

Desse modo, fez-se uma investigação sobre a realidade das escolas do município com relação às TICs, identificando aspectos da formação docente, nível de conhecimento e competência das TICs pelos professores. Buscou-se ainda verificar como as TICs são utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas cotidianas, propondo ações de formação e desenvolvimento da fluência digital para o professorado local.

Neste artigo apresenta-se inicialmente o marco teórico, trazendo além da produção bibliográfica nacional sobre o tema, uma discussão sobre as TICs no ambiente escolar, competência e fluência digital do professor e os desafios da prática pedagógica e formação docente para uso das tecnologias. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico, considerando o tipo de estudo, o contexto de pesquisa, a população participante e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Após, são apresentados os resultados, fazendo-se a devida discussão, construindo o diagnóstico e as sugestões a partir do plano de ação com vistas à formação continuada dos professores.



REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura foi construída a partir de levantamento das produções nacionais, conforme critérios apresentados na metodologia da pesquisa. Após a busca inicial e aplicação dos critérios de inclusão, foram consideradas 16 publicações:

Quadro 1 - Identificação das publicações selecionadas na amostra.

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Tipo
1	2018	Desafios na utilização das tecnologias digitais em uma escola estadual de Divinópolis (Minas Gerais).	Borba, K. C.	Dissertação
2	2018	Barreiras para a implementação de práticas docentes com uso das tecnologias de informação e comunicação nos anos iniciais do ensino fundamental.	Uehara, F. M.	Dissertação
3	2019	Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC.	Cani, J. B.	Tese
4	2019	Uma análise do nível de proficiência digital de professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Palmas-TO.	Corrêa, I. A.	Dissertação
5	2019	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.	Modelski, D.; Giraffa, L. M.; Casartelli, A. O.	Artigo
6	2019	Nível de apropriação das TDIC pelos professores.	Lima, J. A.	Dissertação
7	2020	O uso de tecnologias digitais pelos professores da Escola Estadual Professora Heloísa Passos.	Pena, L. O.	Dissertação
8	2020	Avaliação das competências e fluências digitais: um estudo com professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental do município de Palmas-TO.	Rocha, E. B. G.	Dissertação
9	2020	Competências digitais: desafios e possibilidades no cotidiano dos professores da educação básica.	Benedet, M. L.	Dissertação
12	2021	O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente.	Machado, G. B. et al.	Artigo
11	2021	Padrões de competência em TIC para educadores.	Almeida, D. S.	Dissertação
12	2022	Competência digital de educadores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: estudo no sistema municipal de ensino de Marília-SP.	Santos, G. M.	Dissertação
13	2022	Uso de recursos educativos digitais por educadores das séries iniciais do ensino fundamental.	Santos, G. M. et al.	Artigo
14	2022	Itinerário formativo em competências digitais para professores da educação básica: uma proposta a partir das matrizes brasileiras.	Sousa, C. A.	Dissertação
15	2023	As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes.	Aureliano, F. E. B. S; Queiroz, D. E.	Artigo
16	2023	Formação de professores e promoção da competência digital dos seus aprendentes: uma experiência em tempos de transição digital.	Cruz, E. et al.	Artigo

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base na produção bibliográfica levantada, observa-se que a maioria (62,5%) é representada por dissertações de mestrado, seguida de artigos (31,25%) e teses de doutorado (6,25%). Com relação ao período, percebeu-se equilíbrio no número de publicações por ano, com uma média de 2,8 (desconsiderando o ano de 2023, ainda inconcluso na data da pesquisa).

O objetivo dos estudos está associado à discussão de diferentes aspectos da formação docente, proficiência digital e uso das TICs pelos professores. Observou-se que 6,25% das publicações corresponderam a pesquisas de cunho bibliográfico e/ou documental, e outros 12,5% são pesquisas mistas, envolvendo estudos quali/ quantitativos. Também há na amostragem 31,25% de pesquisas que correspondem a estudos de caso com abordagem qualitativa, 18,75% que são pesquisas de campo de natureza qualitativa e outros 31,25% que se caracterizam como pesquisa quantitativa do tipo survey (estudo de levantamento de dados). Cada uma das publicações traz contribuições importantes para compreender os diferentes aspectos da competência digital docente, uso das TICs no ambiente escolar, e como isso impacta nos contextos e processo educativo.

Analisando a produção científica selecionada, cumpre analisar o que cada uma apresenta em cerca de dois pontos principais para o presente estudo, quais são, o conhecimento/ competência digital do profes-

sor, e a utilização das TICs na prática pedagógica em sala de aula.

No estudo de Benedet (2020), a finalidade foi a identificação e análise das competências digitais dos professores da Educação Básica com base no Dig CompEdu. A partir do estudo de caso, verificou-se que a maioria dos professores se encontram em um nível “explorador” (nível básico) de conhecimento quanto à integração e uso das tecnologias digitais em suas práticas didáticas. A pesquisa revelou que há um longo caminho a percorrer no desenvolvimento de competências digitais, mas os docentes têm consciência de que as tecnologias têm grande potencial e cabe a eles explorá-las no contexto de ensino. O desenvolvimento da competência digital, na percepção dos pesquisados está na colaboração e troca de conhecimento com os colegas, ampliando, na prática, o repertório e as habilidades digitais. Essas dinâmicas podem contribuir para que o docente passe do nível explorador para o nível integrador, saindo da posição de assimilação e desenvolvimento básico, para uma competência de aplicação, ampliação e reflexão sobre as suas práticas digitais.

Em Almeida (2021) são identificadas, a partir do que propõe o “Programa de Padrões de Competência em TIC para professores” da Unesco que envolve três áreas de análise (alfabetização em tecnologia, aprofundamento e criação de conhecimento), o que mais é evidenciado entre os professores participantes do estudo. A partir dos resultados,

evidenciou-se que o uso das TICs no ambiente escolar está associado à ideia de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, onde os professores já têm deixado para trás o processo de alfabetização em tecnologia, para transitar na fase em que criam conteúdo.

Borba (2018), ao discutir os desafios vivenciados na utilização das tecnologias digitais em uma escola de Minas Gerais, verificou que as principais causas da situação de subutilização tecnológica apontadas pelos professores são a formação inicial deficiente, baixo investimento na infraestrutura e capacitação, além do professor não se motivar para o uso das tecnologias com finalidade didática. Para o autor, é possível perceber uma relação diferente entre o modo como o professor usa pessoalmente e profissionalmente as TIC. Essa dissociação denuncia a necessidade do professor não apenas conhecer as ferramentas e recursos tecnológicos, mas estar apto a aproveitar pedagogicamente suas possibilidades no ensino.

Uehara (2018) em seu estudo, identificou as barreiras enfrentadas por professores na utilização das TIC em uma escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo. Os resultados mostraram que os professores estão preparados para utilizar as TICs, contudo, problemas de cunho pedagógico, de gestão, e estruturais ainda geram dificuldades. Verifica-se a necessidade de se investir em ações, políticas públicas e propostas de formação.

A tese de doutorado apresentada por Cani (2019) revelou indicadores importantes acerca do perfil de letramento digital pessoal e profissional de professores, e como as TICs são utilizadas em suas práticas pedagógicas. Verifica-se que os docentes pesquisados sentem dificuldades em adequar as tecnologias a propósitos particulares e profissionais, o que os coloca em uma fase inicial de uso e prática tecnológica.

No estudo de Corrêa (2019), analisando a proficiência digital de professores do município de Palmas/TO, verificou, a partir da aplicação de um teste internacional (De CompEdu - Digital Competence Framework for Educators), que a maioria da amostra de 182 docentes (39%) se encontra no nível B1-Integrador, e 25,8% no nível A2-Explorador.

O nível B1 é considerado moderado, consistindo naquele indivíduo que experimenta tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, integrando-as em muitas das suas práticas, inclusive, utiliza-as criativamente para melhorar diversos aspectos da ação profissional e está disposto a expandir o seu repertório de práticas. Já o nível A2 engloba os indivíduos que têm consciência do potencial das tecnologias digitais e têm interesse em utilizá-la na melhoria da sua prática pedagógica.

Lima (2019) analisou e identificou os níveis de apropriação das tecnologias digitais a partir de pesquisa com 25 professores da educação básica. Nessa

pesquisa, os professores destacaram que usam as TICs para aperfeiçoar seu trabalho e seu conhecimento, usando também com frequência para questões pessoais. Na avaliação da apropriação das TICs, o autor verificou que um mesmo professor não está no mesmo estágio em todos os componentes avaliados (0/não utilização, 1/familiarização, 2/conscientização, 3/implementação, 4/integração e 5/evolução) A maior parte dos pesquisados está no estágio 4 e 5.

No estudo de Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), buscou-se compreender as competências evidenciadas por oito docentes que empreendem boas práticas pedagógicas com tecnologias digitais. A pesquisa revelou a presença de quatro grandes competências – fluência digital, prática pedagógica, planejamento e mediação pedagógica, no perfil desses profissionais. Na construção dessas competências estão três pilares: conhecimentos, habilidades e atitudes. Além disso, os autores destacam que o desenvolvimento da fluência digital no professor é capaz de transformar a prática pedagógica, criando alternativas de uso a partir de suas experiências e das de seus pares. Essa construção é impactada positivamente por ações de formação, auxiliando o professor na compreensão, criação e/ou adaptação de práticas apoiadas pelas tecnologias.

Na pesquisa desenvolvida por Pena (2020), a finalidade foi verificar a percepção e as características da utilização das TICs pelos professores de uma escola

de Pirapora/MG. Conforme os resultados, os professores concordam que a escola deve utilizar tecnologias nas aulas e que isso pode ser favorável para a aprendizagem dos alunos. Os professores utilizam as tecnologias em seu dia-a-dia e também para o planejamento das aulas, e relatam que a graduação não oportunizou a preparação eficiente para utilização das TICs na educação. Também destacam que na formação continuada são poucos os conteúdos práticos oferecidos, o que gera certo déficit no aperfeiçoamento. Os autores consideram a necessidade de um plano de ação para impulsionar o uso das ferramentas digitais na escola.

Rocha (2020), analisando o nível de competência digital de 226 professores de Palmas/TO a partir do Dig CompEdu – Competência Digital para Educadores, identificou que a maioria apresenta um nível moderado (nível B1-Integradores), o que significa que esses professores aplicam as tecnologias digitais em diferentes contextos, trazendo-as para suas práticas. Contudo, ainda precisam ampliar seu repertório de estratégias digitais, compreendendo o funcionamento dessas ferramentas e em quais situações pedagógicas podem ser utilizadas.

O estudo de Santos (2022) apresenta uma avaliação da competência digital dos educadores da educação básica do município de Marília/SP, utilizando a versão adaptada do instrumento Dig CompEdu para o contexto brasileiro em uma amostra de 1.414 professores. Os resultados mostraram hete-

rogeneidade nos níveis de proficiência, com maior incidência nos níveis intermediários, principalmente os níveis Explorador e Integrador. Os pontos fracos são aqueles relativos à seleção de informação, geração de conteúdo digital e uso criativo de tecnologias digitais para resolução de problemas. Quanto às barreiras contextuais, a pesquisa revelou que há deficiências de investimento em recursos e na qualidade da internet nas escolas e na casa dos alunos.

Machado et al. (2021), procurou delinear um perfil docente com foco na utilização de dispositivos digitais na escola, realizando pesquisa com 143 professores de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre. Os resultados mostraram que 75% dos professores utilizam computadores e/ou dispositivos digitais no seu cotidiano e 65% os usam para preparar suas aulas. Além disso, 94% utilizam esses recursos para buscar conteúdos acadêmicos ou profissionais de seu interesse. Os autores destacam que as tecnologias podem servir como uma possibilidade efetiva de formação. Nesse processo, destaca-se a autoformação como possibilidade de formação continuada e também o trabalho colaborativo como mecanismo de formação.

Santos et al. (2022) realizaram um estudo com a finalidade de verificar como os professores da rede municipal de Marília/SP, têm utilizado recursos digitais em atividades de ensino-aprendizagem. Utilizando o instrumento Dig CompEdu Check-In, foi pesquisada uma

amostra de 1.348 professores. Os resultados mostraram que a pesquisa e a comunicação são os principais tipos de experiência dos professores quanto às tecnologias. As habilidades dos professores ainda são básicas, e se restringem a atividades mais simples.

No estudo de Sousa (2022), apresenta-se uma discussão acerca da formação continuada com foco no desenvolvimento das competências digitais em docentes. O contexto da pesquisa consistiu em um município do Rio Grande do Norte, sendo que a partir do diagnóstico da realidade foi produzido um itinerário formativo, baseado em uma matriz em competências digitais docente: planejamento com tecnologias, ferramentas e recursos digitais, criação com ferramentas e tecnologias, condução da aprendizagem e avaliação da aprendizagem com TICs. A matriz oferece indicadores que possibilitam criar um instrumento auto avaliativo das competências digitais, gerando o mapeamento das habilidades dos professores e realização de um curso de formação continuada para desenvolvimento e aprimoramento de competências digitais.

Segundo Cruz et al. (2023), o desenvolvimento de estratégias para formação de competências digitais entre os professores passa pela construção de um diagnóstico que possibilite fazer um panorama do nível de proficiência digital e, a partir de uma aprendizagem contextualizada, levar os professores a perceber as necessidades existentes e identificar os elementos-cha-

ve que podem fazer a diferença em práticas formativas, aumentando a confiança dos professores na utilização pedagógica de tecnologias. Num segundo momento, é fundamental promover a experimentação ativa de tecnologias digitais em sala de aula, onde o envolvimento ativo e intencional dos alunos conduz a aprendizagens mais significativas.

Aureliano e Queiroz (2023) analisaram os impactos quanto ao uso das tecnologias digitais na formação e prática dos professores alfabetizadores, durante o ensino remoto em 2020, em uma escola do município de Patu/RN. Duas categorias de análise foram apresentadas: importância da formação continuada e uso das tecnologias digitais. Os pesquisadores identificaram que apesar de criarem novas práticas e vivenciarem diferentes dificuldades no percurso, os alfabetizadores conseguiram se apropriar das tecnologias de forma reflexiva. Desse modo, o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19 desafiou as professoras alfabetizadoras a reinventarem sua prática, pesquisa e qualificação para utilização dos artefatos digitais. Isso contribuiu para a construção de novas competências e também a incorporação e permanência das tecnologias no cotidiano da alfabetização.

A partir dos estudos analisados, evidencia-se nos seus resultados que a questão das competências digitais dos professores mostra-se como elemento necessário e parte da fluência digital. Há pesquisas que demonstram que os pro-

fessores se encontram em uma fase inicial de utilização (Cani, 2019), e outros que comprovam que os professores integram as TICs em sua prática pedagógica, mas ainda precisam ampliar e explorar esses recursos, construindo maiores conhecimentos e competências que os habilitem a atingir outro patamar quanto ao uso em sala de aula (Corrêa, 2019; Lima, 2019; Rocha, 2020; Santos, 2020; Benedetto, 2020).

No processo de desenvolvimento das competências e da fluência digital, é unânime na literatura científica, que a formação docente é elemento fundamental do processo. Essa formação, seja na graduação ou de forma continuada, deve ser pensada para que o professor consiga ampliar seu repertório digital/pedagógico.

Portanto, a promoção do uso das tecnologias na sala de aula requer, segundo observou Almeida (2021), a realização de um plano de ação capaz de incluir disciplinas de tecnologia em cursos de formação docente, bem como ofertar formação continuada de qualidade com a finalidade de suprimir suas limitações na área. Da mesma forma, Borba (2018) cita que um plano de ação educacional é um importante caminho para as escolas delinear estratégias de implementação das TICs. Nesse sentido, para além do aperfeiçoamento técnico e pedagógico dos professores e supervisores escolares, deve-se promover a reformulação da proposta pedagógica e promoção de atividades interdisciplinares para uso didático das TICs.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve abordagem mista, com enfoque qualitativo e quantitativo, a partir de estudo exploratório-descritivo. Buscou-se descrever a complexidade do problema e a interação de certas variáveis, considerando a realidade pesquisada, ou seja, as particularidades relativas ao acesso, nível de conhecimento e fluência digital dos professores e uso das TICs em sala de aula da rede municipal de Vila Lângaro/RS.

Com relação aos procedimentos, foram desenvolvidas duas tipologias: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A etapa bibliográfica envolveu o delineamento da revisão da literatura, com a finalidade de fazer um levantamento acerca do Estado do Conhecimento sobre o tema. Para essa etapa foram consideradas duas bases de dados: a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e a SciELO (Scientific Electronic Library Online). A escolha dessas plataformas se deu por terem boa representatividade no contexto do depósito e disposição de pesquisas científicas. Na seleção foram utilizados os seguintes descritores: fluência/competência/proficiência digital, professor, uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC), sala de aula. A busca avançada inicial em cada uma das bases de dados foi desenvolvida a partir da inserção dos descritores individualmente e, após, utilizando os operadores booleanos "OR" e "AND". Foram observados os

seguintes critérios de inclusão: período dos últimos cinco anos (2018 a 2023); em idioma português; pesquisas realizadas no Brasil; área conhecimento/concentração: educação básica. Os critérios de exclusão foram: não apresentar o assunto na área (mantendo relação restrita com o objeto proposto no presente estudo); indisponibilidade da publicação completa on-line; publicações em duplicidade.

Já a pesquisa de campo, que foi realizada nas duas escolas da rede municipal de ensino de Vila Lângaro/RS. O município foi fundado em 1995 e localiza-se na região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Conta com uma área de 151,695 km² e com uma população de 2.070 habitantes (Censo IBGE, 2021). A rede municipal tem apenas duas escolas, ambas localizadas na sede da cidade, sendo uma de Educação Infantil (Escola Municipal de Educação Infantil Margarida Fiori Tognon), e uma de Ensino Fundamental (Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles). No total, estão matriculados na rede municipal no ano letivo de 2023, 275 alunos, sendo 93 alunos na escola de Educação Infantil, e 182 alunos na escola de Ensino Fundamental. O corpo docente da rede municipal é composto por 31 professores (o que correspondeu à amostra inicial do presente estudo). Contudo, apenas 16 professores retornaram com o questionário, formando a amostragem final.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, incluindo um roteiro pré-estruturado de entrevista para

os diretores das escolas, e um questionário aos professores cuja finalidade foi coletar informações sobre o perfil socio-demográfico, aspectos de sua formação/atuação e competências sobre o uso e domínio das tecnologias, bem como suas percepções, dificuldades e desafios ao longo da prática docente quando o assunto é competência/fluência digital.

A entrevista com os diretores foi realizada de forma presen-

cial, com dia e hora marcados, sendo as respostas gravadas e após transcritas. Já a coleta de dados junto aos professores foi realizada de maneira virtual, utilizando-se o Google Forms para o envio do formulário. Para a participação no estudo, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual indicou a finalidade da pesquisa, informando todas as particularidades do estudo. Para envio do link com o ques-

tionário foi utilizado e-mail ou WhatsApp dos professores, obtido junto às respectivas escolas selecionadas para a pesquisa, mantendo sigilo quanto à identificação e exposição dos dados dos mesmos.

As categorias de coleta e análise dos dados foram construídas a partir do problema e dos objetivos da pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2 - Categorias e indicadores analisados na pesquisa

Etapa da pesquisa	Categorias e indicadores considerados
No contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura e recursos de TIC da escola; - Proposta pedagógica e inclusão das TIC; - Presença das TIC na metodologia de ensino.
Com os professores	<ul style="list-style-type: none"> - Características do professorado: perfil sociodemográfico, formação docente, formação continuada, experiência e atuação profissional; - Formas de utilização das TICs no cotidiano pessoal; - Uso das TICs no planejamento didático e prática em sala de aula; - Nível de conhecimento quanto às TIC: fluência e competências digitais; - Percepção quanto às dificuldades acerca do uso das TICs no trabalho docente; - Percepção quanto aos desafios que precisam ser superados para uso efetivo das TICs no cotidiano escolar.

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando o caráter qualitativo da pesquisa, a análise dos dados foi basicamente interpretativa, partindo da discussão das informações levantadas, verificando padrões recorrentes e o que traz a literatura sobre o assunto. Assim, para a interpretação e aprofundamento das informações coletadas junto aos professores, foi priorizada a análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: Utilização das TIC nas escolas da rede municipal de ensino de Vila Lângaro/RS

Para o levantamento das informações referentes à rede municipal de ensino de Vila Lângaro/RS, foram entrevistados os diretores da Escola Municipal de Educação Infantil Margarida Fiori Tognon e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles.

Quanto à proposta pedagógica das escolas e das diretrizes para o uso da tecnologia em sala de aula, observou-se que nas escolas pesquisadas as TICs são consideradas como um recurso que deve fazer parte das atividades que são desenvolvidas nas instituições, levando os alunos a diferentes processos e níveis de comunicação, acesso, disseminação e produção do conhecimento.

Com relação à infraestrutura, recursos e equipamentos tecnológicos que as escolas contam para o trabalho da equipe pedagógica e para uso dos alunos, a diretora da Escola de Educação Infantil cita que a instituição possui “computadores, notebooks, internet, redes sem fio (wireless), televisores com acesso à internet, rádios, datashow, impressoras, ambiente virtual de aprendizagem (Aprende Brasil Digital) e software de frequência escolar (Educar Web)”. Segundo o diretor da Escola de Ensino Fundamental, “todas as salas de aula possuem lousas digitais com acesso à internet, laboratório de informática, sala

dos professores com computador, notebook e impressora”.

As escolas pesquisadas apresentam uma estrutura de recursos tecnológicos capaz de atender às diferentes demandas de alunos e professores. Contudo, é importante refletir, conforme Borba (2018), que pode haver subutilização tecnológica, ou seja, mesmo que a escola conte com boa infraestrutura de recursos digitais, ocorre uma dissociação entre seu uso, o real aproveitamento dos professores e a construção de situações de aprendizagem para o aluno. Por isso, a necessidade do professor alicerçar a prática pedagógica para uso das tecnologias de forma adequada, interativa e competente.

Nas atividades desenvolvidas pelos professores junto aos alunos e que envolvem o uso da tecnologia, os diretores destacam que é possível verificar um maior desenvolvimento de habilidades diversificando a metodologia de ensino e aumentando o engajamento dos alunos nos conteúdos trabalhados. Dentre as principais atividades, na Educação Infantil, dá-se ênfase à utilização de filmes, vídeos, áudios, imagens entre outras mídias que contribuem para despertar a aprendizagem das crianças. Já no Ensino Fundamental, as principais são a produção de vídeos pelos estudantes, a realização de pesquisas no laboratório de informática e o uso de jogos educativos.

Observa-se que nas escolas, os usos das tecnologias podem até ser diversos. Contudo, é im-

portante destacar que para além da utilização dos recursos digitais no cotidiano das diferentes turmas de alunos, cabe ao professor adequação quanto às situações didáticas que desenvolve e como associar as TICs para que realmente sejam capazes de promover uma aprendizagem significativa (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

Sobre a oferta de formação continuada referente ao uso das tecnologias digitais aos professores, os diretores das escolas ressaltam que a Secretaria Municipal de Educação (mantenedora) proporciona vários cursos de formação, especialmente em parceria com o Aprende Brasil Digital, de forma on-line, onde fica a cargo de cada professor realizar a inscrição e a formação.

Especialmente sobre as orientações e a formação da equipe diretiva e da coordenação pedagógica das escolas, os diretores destacam que recebem da mantenedora todas a orientação e incentivo através de formações específicas, incluindo também cursos oferecidos pela parceira Aprende Brasil que é o sistema educacional que o município disponibiliza para toda a rede de ensino.

Ambos os diretores entrevistados avaliam como “médio” o nível de conhecimento dos professores acerca das tecnologias digitais: “Muitos professores dominam bem o uso da tecnologia, porém alguns apresentam dificuldades em trabalhar com essas ferramentas” (Diretor da Escola de Ensino Fundamental).

A partir dessa percepção, observa-se o quanto ainda é importante que os profissionais da rede municipal de ensino de Vila Lângaro/RS sejam levados a construir competências e habilidades que os levem a desenvolver uma maior fluência digital. Somente quando se ultrapassa a capacidade de ‘simples uso da tecnologia’ para uma capacidade de resolver problemas de forma autônoma, agregando a tudo isso uma visão integrativa, segura e criativa, é que se pode dizer que o professor atingiu maiores níveis de fluidez digital (SILVA; PURIFICAÇÃO, 2021; MODELSKI, 2015).

Sobre as principais dificuldades e o maior desafio observado nas escolas para ampliar o uso da tecnologia em sala de aula, a diretora da Escola de Educação Infantil ressalta que “a internet lenta e alguns equipamentos tecnológicos em defasagem” são fatores que podem comprometer as aulas. Já o diretor da Escola de Ensino Fundamental cita o uso do celular como principal problema. Segundo ele, o celular “seria uma ferramenta importante para os estudantes pesquisarem, porém nas tentativas que tivemos em liberar o uso do telefone em sala de aula ocorreram o descumprimento de regras e o desvio das finalidades da pesquisa”.

A partir da entrevista, os diretores também destacaram o que seria necessário para melhorar as competências dos professores das escolas para que o uso das tecnologias no ensino se tornasse um recurso relevante ao ensino. Para os entrevistados, a formação continuada

aparece como principal quesito a ser observado, levando os professores a outros patamares de conhecimento e competência para aplicação das tecnologias em sala de aula. Assim, a formação é vista como principal estratégia, auxiliando os docentes quanto ao entendimento dos aplicativos, utilização de softwares, criação e edição de vídeos e outros recursos digitais que podem facilitar não apenas as aulas, mas levar os alunos a novas experiências e construção de saberes mediados pelas TICs ao longo do ano letivo.

Conhecimento e competência em TIC: as percepções dos professores e seu perfil

Para análise do perfil dos professores foram consideradas as variáveis de faixa etária, sexo, tempo de atuação como professor, área e nível de formação e etapa da Educação Básica em que atua. Conforme o levantamento, 50% dos professores pesquisados têm entre 41 e 50 anos, 31% têm entre 20 a 30 anos e 19% entre 31 a 40 anos, sendo a maioria, ou seja, 81%, do sexo feminino.

Quanto ao tempo de atuação na docência, 69% dos pesquisados atua de 1 a 15 anos, e 25% tem mais de 20 anos. Sobre o nível de formação, observa-se que os professores da rede municipal de Vila Lângaro/RS, apresentam um ótimo indicador, sendo 94% pós-graduados e 6% mestrado.

Já com relação a área de formação do professorado, dentre os maiores indicadores estão

31% como licenciados em Pedagogia, 19% licenciados em Matemática, 13% licenciados em Letras e outros 13% em Educação Física. Com 6% cada, há graduados em Arte, Geografia, História e Ciências.

Com relação à etapa da Educação Básica em que atua, 62% dos pesquisados trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental, 19% com os anos iniciais e outros 19% com a Educação Infantil.

Formação sobre uso de TICs

Sobre a formação para utilização das tecnologias digitais, foi pesquisado junto ao professorado da rede municipal de Vila Lângaro/RS a participação em disciplinas ou atividades práticas que relacionam as tecnologias durante o período acadêmico, participação em curso de formação continuada e percepção acerca da construção de competências digitais ao longo de seu processo de formação profissional.

Verificou-se a partir da investigação que 62% dos professores tiveram poucas e 19% nenhuma disciplina ou atividade prática no período da faculdade que envolvesse o desenvolvimento de competências para uso das tecnologias digitais. Essa evidência corrobora com o fato de há escassez na formação inicial, com poucas disciplinas no universo das licenciaturas voltadas às tecnologias digitais, e que “a integração das tecnologias digitais na formação do docente ainda é incomum, mesmo com a importância e necessidade do

aprimoramento/desenvolvimento das competências digitais” (BENEDET, 2020, p. 18).

Assim, quando se discute as tecnologias na educação, a formação inicial tende a não fornecer os subsídios necessários à prática docente, não preparando o professor para que consiga atuar de forma efetiva no processo de associação do ensino e das tecnologias digitais (AURELIANO; QUEIROZ, 2023).

Com relação à participação em programas de formação continuada cuja temática envolvesse o uso das tecnologias digitais na educação, 88% dos professores participaram de alguns desses cursos. Apesar de pequeno o percentual, há professores que nunca participaram de nenhum desses cursos (6%). Borba (2018) orienta que a formação para uso das TICs deve fazer parte a formação inicial no âmbito dos cursos de graduação, mas que há uma necessidade de gerar propostas de formação continuada em serviço com o objetivo de promover a atualização e articulação dos conteúdos e métodos de ensino, levando os docentes a refletir sobre suas práticas e ampliar o esforço em torno do uso/aplicação das tecnologias no ensino.

A falta de formação adequada pode gerar nos docentes uma sensação de “despreparo que, frente ao desafio de utilizar as TIC em suas práticas e imersos em uma cultura de uso de maneira descontextualizada e desprovida de sentido pedagógico, faz com que ocorra um aceleração de uma crise de identi-

dade nos professores” (UEHARA, 2018, p. 38).

Desse modo, a oferta de programas de formação continuada mostra-se fundamental para suprir possíveis deficiências que os professores possuem acerca da questão tecnológica, ao mesmo tempo em que possibilitam atualização, compartilhamento de experiências e construção de competências digitais necessárias ao cotidiano da ação educativa.

Conforme a percepção dos pesquisados, 56% afirmaram que conseguiram, em partes, desenvolver competências digitais ao longo da formação acadêmica e continuada, 31% afirmam que desenvolveram com eficiência essas competências e 13% destacam que não conseguiram construir competências digitais durante seu processo de formação profissional. Isso mostra que o professorado da rede de ensino do município tem consciência de que seu nível de competência e fluência digital está aquém do necessário para garantir uma adequada utilização da tecnologia no dia-a-dia da sala de aula.

É imperativo que se promova o emprego das tecnologias como recurso pedagógico, pois elas estão cada vez mais presentes na vida diária e também na construção de conhecimentos, cabendo aos professores desenvolver competências relacionadas a esses instrumentos para que consigam potencializar o processo educativo. “Comprovadamente o desenvolvimento das competências digitais nos professores é necessário para

que possam preparar o aluno para o mundo digital” (CORRÊA, 2019, p. 101).

Assim, o que se pode concluir quanto aos aspectos da formação profissional dos docentes da rede municipal de Vila Lângaro/RS é que há uma necessidade de repensar o desenvolvimento de ações de formação, seja em serviço ou através de programas específicos de formação continuada que possam dar maior suporte e segurança para o trabalho com as tecnologias digitais nas escolas.

Isso vem ao encontro do que propõe Aureliano e Queiroz (2023), quando destacam o fato de que uma necessidade da ação educativa atual é o uso das tecnologias digitais, sendo dever do professor pesquisar, refletir e reinventar a sua prática para atender essa demanda. É nesse sentido que a formação continuada deve ser pensada como uma trajetória construtiva permanente, a qual leva o professor para outros patamares de reflexão e construção de competências digitais, pois não basta a presença e o acesso aos equipamentos, à internet, aos programas e aplicativos, mas sim dominar esses artefatos empregando-os com maestria e gerando novas perspectivas para ação pedagógica e, consequentemente, outra dinâmica ao processo de ensino e aprendizagem.

Uso pessoal das tecnologias digitais

A pesquisa sobre o uso pessoal das tecnologias por parte do professorado da rede municipal de Vila Lângaro/RS, envolveu o levantamento dos equipamentos e recursos digitais que eles usam em seu cotidiano e quais as principais finalidades que os levam a utilizar a tecnologia.

Observou-se com o levantamento, que equipamentos como smartphone, computador, lousa digital e notebook são os mais utilizados pelos professores, considerando o seu uso pessoal. Sem dúvida, a “onipresença da informação e dos diversos recursos digitais vigentes da sociedade contemporânea” (SANTOS et al., 2022, p. 370), é algo que perpassa a vida da maioria da população, fazendo com que a incorporação da tecnologia faça parte das ações cotidianas, e isso parece também fazer parte do cotidiano dos professores pesquisados.

Quanto ao emprego da tecnologia, considerando a finalidade de seu uso, a pesquisa revelou que a totalidade dos pesquisados usa a internet para atualizar o conhecimento e para realizar atividades relacionadas ao trabalho. Em segundo lugar fica o acesso às redes sociais; e, em terceiro, um número significativo dos pesquisados também usa para interagir e se comunicar (chamadas, email, WhatsApp), realizar pagamentos e transações bancárias, realizar compras online e acessar e diferentes tipos de informação. De forma menos expressiva, os professores compartilham

informações e experiências, e criam conteúdo digital por meio de vídeos, blogs e posts.

Sobre a questão da apropriação das tecnologias na vida pessoal e também no fazer pedagógico do professor, cabe destacar o que diz Lima (2019), ao afirmar que tudo é um processo, não ocorrendo de forma imediata, mas sim em estágios de apropriação, utilização prática e atribuição de significados. Além disso, o uso pessoal pode, não necessariamente, acompanhar o uso profissional, cabendo a esse último estar integrado à questão do currículo e acesso às tecnologias na escola.

Uso profissional das tecnologias digitais

Com relação ao uso profissional das tecnologias por parte dos professores da rede municipal de Vila Lângaro/RS, a pesquisa buscou identificar fatores como frequência de utilização, local da escola em que faz o uso, exemplos de uso na prática pedagógica, benefícios resultantes desse uso na aprendizagem dos alunos, competências digitais e avaliação quanto à fluência digital do professor, e dificuldades e desafios que percebem na sua realidade profissional.

Especialmente com relação à frequência de uso das TICs em sala de aula, 12% dos professores pesquisados utilizam em todas as aulas os recursos tecnológicos; 25% na metade das suas aulas e 63% somente usam em algumas aulas específicas. Lima (2019) salienta que a frequência de utilização das tecnologias por parte do professor

está associada com seu nível de planejamento e capacidade de integrar no currículo a tecnologia. Para esse autor, professores com maior fluência digital usam os recursos tecnológicos com maior frequência, demonstrando elevado nível de competências, chegando até a auxiliar outros colegas com relação às TICs.

Quanto ao local das escolas que os professores pesquisados costumam fazer uso das tecnologias, verificou-se que a sala de aula é o principal local (88%) e que apenas 6% utilizam o laboratório de informática e outros 6% a sala dos professores. Esses resultados corroboram com os achados de Pena (2020), o qual reporta que a grande maioria dos professores não utiliza o laboratório de informática com seus alunos, mesmo quando este ambiente tecnológico está totalmente disponível para sua prática pedagógica cotidiana. Além disso, quando o utiliza é comum que as atividades não tenham um planejamento curricular e didático adequado para que contribua, efetivamente, com a aprendizagem do aluno.

Com uma perspectiva semelhante, Borba (2018) destaca que mesmo que as escolas disponham de um considerável aporte tecnológico, muitas vezes, esses recursos são pouco utilizados, o que evidencia a necessidade de sistematizar seus usos e torná-los verdadeiras ferramentas de ensino. Nesse processo, cabe ao professor desenvolver as habilidades e competências digitais para em-

pregá-los, aliado ao currículo e a proposta pedagógica.

Essa realidade mostra que apesar da inserção das TIC no ambiente escolar favorecer a expansão quanto ao acesso à informação e as possibilidades de construção do conhecimento, falta muitas vezes um movimento inovador, propositivo e colaborativo para gerar eficiência nos processos educativos que envolvem as tecnologias digitais (Machado et al., 2021). Assim, cabe ao professor construir uma nova perspectiva acerca da frequência e do uso dos locais e recursos tecnológicos que a escola disponibiliza, promovendo o planejamento adequado para que atinja os objetivos curriculares.

Os professores pesquisados apresentaram exemplos de como utilizam a tecnologia em sala de aula. Considerando que muitas respostas foram semelhantes, agrupou-se as principais, listando as atividades que os pesquisados desenvolvem com base nas TICs: contação de histórias, vídeos educativos, músicas, acesso e realização de atividades na plataforma Aprende Brasil, realização de cursos, participação de reuniões online, pesquisas e contextualização das aulas, apresentações em slides, documentários em vídeos, acesso a sites relacionados aos conteúdos trabalhados, vídeos e slides explicativos sobre o conteúdo, jogos educativos, e exposição de conteúdo na lousa digital/projetor.

Especialmente sobre a percepção dos professores da rede municipal de Vila Lângaro/RS

acerca dos benefícios que eles acham que as tecnologias digitais podem gerar no cotidiano escolar e na aprendizagem dos alunos, a pesquisa revelou, a partir do agrupamento das respostas dadas pelos participantes que há uma percepção comum entre eles de que a inclusão da tecnologia é fundamental para gerar novos conhecimentos e novas perspectivas ao processo de aprendizagem, sendo que este novo recurso pedagógico pode melhorar o acesso à pesquisa e a informação. Para os pesquisados, o fato de que a tecnologia e a conectividade são parte da vida do aluno, exige que esses elementos estejam presentes na escola, gerando maiores possibilidades de atualização e inovação ao processo educativo.

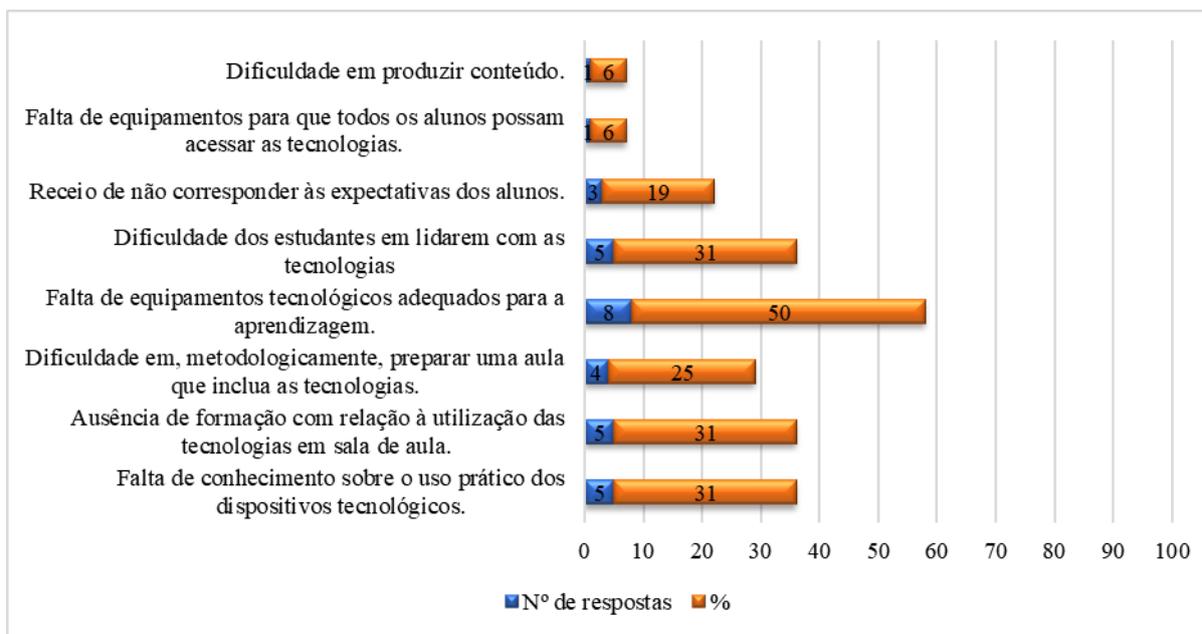
Outras questões levantadas pelos professores sobre os benefícios das TICs na escola estão relacionadas à possibilidade que elas trazem para tornar a aprendizagem mais prática, dinâmica, inovadora e lúdica. Ademais, ao empregar os recursos digitais há um maior engajamento dos alunos nas atividades, além de que eles conseguem pesquisar e aprender de forma autônoma, o que é importante no seu processo de desenvolvimento e construção de saberes.

Os benefícios descritos pelos professores pesquisados também são relatados por Almeida (2021), onde destaca que as TICs na escola ampliam a autonomia e fortalecem as mudanças no ensino. Para o autor, a integração desses recursos e suas possibilidades no proces-

so educativo, fomentam a criatividade e a participação dos alunos em sala de aula, o que é um sinal relevante de inovação na prática pedagógica e na própria maneira como o aprender se desenvolve.

Sobre as competências digitais dos professores, conforme suas próprias percepções, o Gráfico 1 apresenta os indicadores:

Gráfico 1 - Competências digitais dos professores pesquisados



Fonte: do autor.

Conforme as respostas, a maioria dos pesquisados têm consciência acerca do uso e gestão de conteúdo digital (87,5%), seguido da capacidade de se comunicar a partir de diferentes ferramentas digitais (75%). De forma menos expressiva, 69% dos professores usam os recursos digitais para o desenvolvimento profissional e 62,5% sabem identificar e selecionar esses recursos para aplicar no processo de ensino-aprendizagem.

Chama atenção, que apenas cinco pesquisados afirmaram ter autonomia para aprender no ambiente digital, somente seis professores colaboram com outros educadores no compartilhamento de experiências digitais, e apenas sete compreendem e analisam informações em diferentes ambientes digitais. A produção de conteúdo digital é uma competência praticamente

inexistente entre os professores pesquisados.

Cumprе salientar, que na perspectiva de Modelski, Giraf-fa e Casartelli (2019), uma competência é formada por conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo que a fluência digital do professor se relaciona com a competência para utilização da tecnologia para desempenho de ações didáticas, pedagógicas e interativas, presenciais e virtuais, além da capacidade de planejar e associar adequadamente essas práticas no âmbito do processo de ensino.

Nesse sentido, conforme a pesquisa, os professores reconhecem certas competências que são importantes para sua prática, mas também expõe certos déficits que mostram o quando ainda precisam construir conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas às

tecnologias digitais, para que consigam ampliar sua fluência e ter mais segurança na sua aplicação em sala de aula. Fica evidente que o conhecimento básico é predominante, sendo identificadas poucas competências mais complexas entre os professores.

Desse modo, o professorado da rede municipal de Vila Lângaro/RS pode ser caracterizado como pertencente a um nível inicial – explorador e moderado – integrador de competências digitais, como também foi identificado nos estudos de Benedet (2020), Corrêa (2019), Rocha (2020) e Santos (2020).

Considerando a autoavaliação dos professores quanto sua fluência digital, 44% dos pesquisados avaliam como regular, 50% como boa e 6% como muito boa suas competências para uso da tecnologia na vida pes-

soal. Já na área profissional, a autoavaliação apontou que 50% relatam como regular, 38% como boa, 6% como muito boa e outros 6% como fraca, suas habilidades digitais para aplicação no cotidiano escolar.

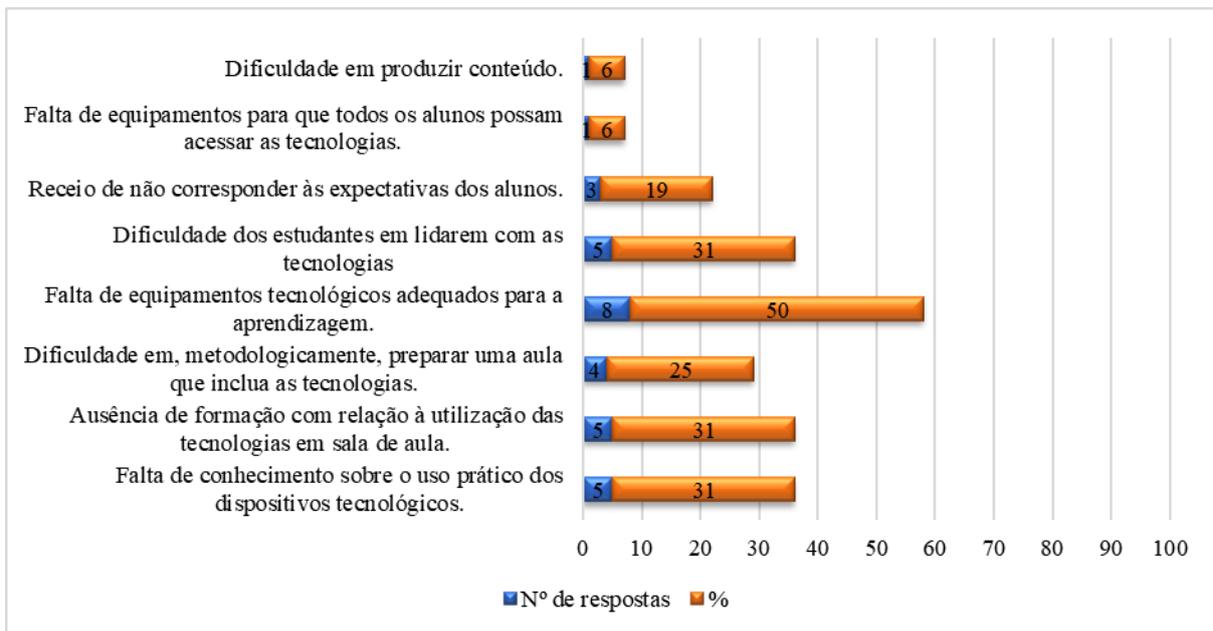
Mesmo que os indicadores revelados pelos professores mantenham certa equivalência

entre níveis regulares e bons de fluência digital tanto para uso pessoal quanto para uso profissional, é fundamental que seja considerada a necessidade de evolução desses indicadores. Para tanto, torna-se relevante pensar a construção de atributos que impactam na fluência digital, os quais envolvem habilidades específicas de uso dos

recursos, aplicação prática e desenvolvimento de conteúdo digital para fins pedagógicos (SCHNEIDER, 2017).

No Gráfico 2 são observados os indicadores relacionados às dificuldades que os professores possuem com relação ao uso das TICs em sua prática em sala de aula.

Gráfico 2 - Dificuldades que os professores possuem com relação ao uso dos recursos e das tecnologias digitais na prática docente



Fonte: do autor.

Verifica-se que a falta de equipamentos adequados é listada como principal causa, seguida de questões como ausência de formação, falta de conhecimento prático sobre os dispositivos tecnológicos e as dificuldades dos estudantes para lidarem com as tecnologias.

Especialmente sobre as dificuldades estruturais, cabe salientar o que diz Uehara (2018), ao apresentar dentre os principais problemas a presença de computadores ultrapassados, com defeito ou em quantidade insuficiente, bem como a falta de suporte técnico e manuten-

ção adequada dos recursos presentes nas escolas.

Problemas de conexão, com internet lenta ou até mesmo falta de acesso à internet também são causas muito corriqueiras e que dificultam ainda mais o uso da tecnologia nas atividades a serem propostas pelos professores. Para o autor, o espaço disponibilizado pela escola para os recursos tecnológicos deve ser agradável e adequado, constituindo-se em um ambiente estimulante ao aluno.

Já com relação à dificuldade de formação continuada dos professores, Uehara (2018)

também destaca que esse problema envolve falhas na dinâmica de capacitação técnica e instrumental, e não leva em conta déficits de habilidades específicos dos professores, o que inclui não apenas aprender a usar o equipamento e os recursos (programas, aplicativos, etc.) que eles possuem, mas também que a política de formação não prioriza o aprimoramento constante e efetivo do professor, com vistas a construção de competências digitais voltadas à educação.

A pesquisa com os professores da rede municipal de Vila Lângaro/RS também procurou

levantar os desafios enfrentados pelos professores e as perspectivas futuras com relação ao uso das tecnologias digitais na sala de aula. Questões de infraestrutura são vistas como um desafio que os professores enfrentam no dia-a-dia, sendo que sanar esse problema é visto como fundamental para conseguir, realmente, incluir as tecnologias no ensino.

Além disso, os professores reportam as diferenças entre professores mais velhos e mais novos e o embate que isso gera, pois ambos têm potencialidades, os primeiros com uma visão mais tradicional do ensino e o segundo com maior facilidade frente às tecnologias. Desse modo, uma prática colaborativa entre os colegas professores pode contribuir para a formação em serviço e compartilhamento de experiências entre eles (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

Outro desafio é fazer com que os alunos não vejam a tecnologia na sala de aula como distração ou passatempo. Isso aponta para a necessidade de que o professor precise trabalhar nos alunos a motivação quanto ao uso das tecnologias dentro e fora da escola, tornando-os protagonistas de sua vida e críticos daquilo que observam e compartilham nas redes sociais.

Dentre os pesquisados, a questão da precariedade quanto aos equipamentos e acesso à internet foi citada, gerando no professorado uma sensação de impotência, pois não possibilita o uso adequado dos recursos tecnológicos em suas aulas. Já a falta de capacidade e formação também foi lembrada, consti-

tuindo-se em outro elemento que afeta a prática pedagógica e a inserção de atividades que priorizam a utilização das tecnologias digitais.

Romper com esses desafios é parte do trabalho da mantenedora, mas também deve envolver as coordenações pedagógicas e equipes diretivas das escolas, bem como o próprio professor, que deve ser um permanente pesquisador e construtor de sua carreira e de seu saber, visando melhorar como profissional e aprimorar sua práxis conforme as necessidades dos alunos e do processo de ensino.

Plano de ação/formação para o desenvolvimento da fluência digital dos professores da Rede Municipal de Ensino de Vila Lângaro/RS

Considerando a necessidade de ampliar o processo formativo e a construção de saberes acerca das TICs para uso em sala de aula, destaca-se a relevância da promoção de ações de formação continuada capazes de auxiliar no desenvolvimento de competências e fluência digital dos professores. O planejamento e desenvolvimento de programas de formação docente cabe às mantenedoras das instituições escolares.

Almeida (2021) destaca que dentre essas estratégias estão a construção de parcerias com universidades ou empresas especializadas para a realização das aulas/cursos que serão oferecidos aos professores, além de contratação ou realização de ações de assessoria capazes de auxiliar a equipe responsável

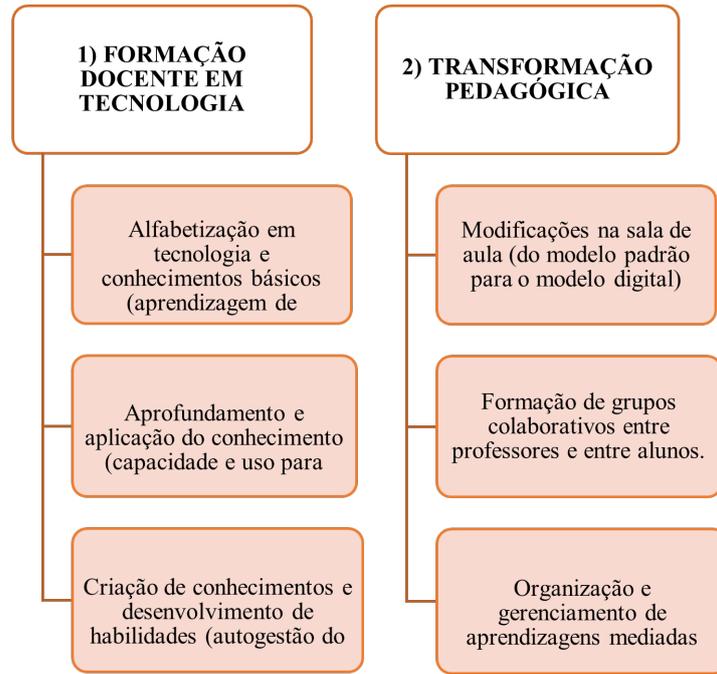
para dar o suporte pedagógico às escolas, implementando as ações para desenvolver a cultura digital. Também é importante socializar boas práticas com outras secretarias de educação e municípios, identificando casos de sucesso que podem servir de exemplos para o programa de formação continuada.

Especificamente sobre as ações de formação para letramento e construção de competências digitais dos professores, Cani (2019) orienta que a proposta formativa deve estar baseada em três critérios principais: exploração, instrução e integração. Na exploração dos recursos tecnológicos deve-se dar ênfase a atividades práticas ligadas às tecnologias que podem surtir resultados, analisando experiências que deram certo em sala de aula de outros colegas.

A instrução constitui-se na aprendizagem de como se pode trabalhar com as tecnologias digitais a partir da teoria, instrumentos didáticos e portais capazes de ajudar o professor. Por fim, a proposta de integração visa a construção do conhecimento e a troca de experiências, exigindo segurança e parceria, permitindo uma interação de ajuda mútua entre colegas professores, sanando dúvidas e construindo habilidades mais complexas de forma conjunta.

Nessa perspectiva, sugere-se que o plano de ação seja desenvolvido com base no que propõe a Unesco (2008), propondo uma construção baseada em dois pilares principais (Figura 1), os quais direcionam as questões relacionadas à formação docente e também a transformação pedagógica diretamente no ambiente escolar.

Figura 1 - Pilares norteadores para formação docente e desenvolvimento da rede municipal de ensino de Vila Lângaro/RS com vistas à tecnologia

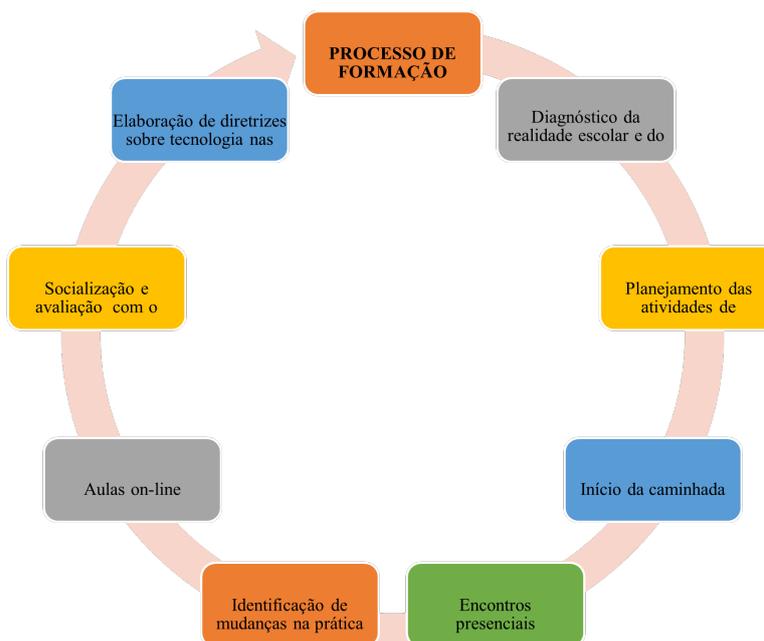


Fonte: Adaptado da Unesco (2008). ICT competency standards for teachers: implementation guidelines. (p. 7).

Para o município de Vila Lângaro/RS apresenta-se o programa de formação docente, cujo título é: “Aprendendo para ensinar: novas possibilidades de aprendizagem tecnológica e sua promoção no fazer pedagógico”. A consolidação das estratégias foi pautada nas ações apresentadas na Figura 2, e as características das atividades de formação e estruturação do processo são descritas no Quadro 3.

Todas as ações deverão ser delineadas em conjunto com a equipe da secretaria de educação, fazendo a devida formulação do material didático de cada encontro, bem como oferecer o suporte por meio de parceria com uma assessoria pedagógica especializada contratada pela mantenedora.

Figura 2 - Fluxo de desenvolvimento do processo de formação docente (produto final)



Fonte: do autor.

Quadro 3 - Características principais do produto final (plano de formação docente)

Elemento do processo formativo	Descrição
Tema	“Aprendendo para ensinar: novas possibilidades de aprendizagem tecnológica e sua promoção no fazer pedagógico”.
Objetivo	Possibilitar aos docentes da rede municipal de ensino de Vila Lângaro/RS, refletir, articular e construir saberes e competências na área da tecnologia para a educação, visando adequar e/ou transformar às práticas didático-pedagógicas a partir do uso/aplicação das tecnologias digitais.
Público-alvo	Professores da rede municipal de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental).
Instituição responsável	Prefeitura Municipal de Vila Lângaro (Secretaria de Educação)
Período/Carga horária	12 meses – 80h
Metodologia	- Três encontros presenciais: inicial, semestral, final. - Aulas on-line mensais (Google Sala de Aula e Google Meet).
Atividades	- Discussão teórica. - Leitura da realidade. - Construção de conhecimentos e competências digitais. - Identificação de recursos e ferramentas digitais para o ensino. - Desenvolvimento de metodologias pautadas em tecnologias. - Metodologias ativas e trabalho colaborativo. - Elaboração de planos e estratégias de ensino digital.

As atividades de formação podem ser elaboradas a partir da análise das deficiências e dificuldades observadas na realidade escolar. A finalidade de todo o processo é instrumentalizar os professores para que possam apropriar-se das tecnologias digitais e incluí-las em seu planejamento de ensino e prática pedagógica em sala de aula.

Conforme observou-se na pesquisa, os professores ainda se encontram em níveis iniciais e intermediários de competência digital, onde desenvolvem práticas mais básicas envolvendo as TICs. Assim, cabe ao programa de formação continuada ampliar a capacidade dos professores, levando-os a níveis mais avançados de conhecimento e capacidade de aplicação prática em sala de aula (DIAS-TRINDADE; MOREIRA, 2019).

Para a formação, caberá à mantenedora estabelecer as diretrizes temporais e quanto aos recursos financeiros (orçamento) para o desenvolvimento da proposta de ação. Além disso, cabe a ela estimular a construção de uma cultura de colaboração e compartilhamento de experiências entre os professores, bem como realizar uma avaliação final de todo o processo, analisando os avanços e as questões que ainda devem ser trabalhadas, fazendo da formação continuada para uso de TICs um trabalho permanente no cronograma de desenvolvimento dos profissionais da educação da rede municipal ao longo do ano letivo.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

As informações apresentadas expõem um panorama do contexto analisado, ao mesmo tempo em que identificam os principais pontos positivos e as deficiências, tornando a pesquisa em educação uma excelente ferramenta de compreensão da realidade e dos desafios que existem no ambiente escolar.

Ao investigar sobre cada uma das escolas da rede municipal de Vila Lângaro/RS com relação às TICs, verificou-se que em ambas há referência, na proposta pedagógica, sobre a necessidade e a presença das tecnologias no desenvolvimento das atividades junto aos alunos. Tanto na escola de Educação Infantil, quanto na escola de Ensino Fundamental, a infraestrutura de espaço físico e equipamentos e recursos digitais é adequada e está disponível a todos os professores.

Contudo, apesar de serem utilizadas em certas atividades, a presença das tecnologias no cotidiano das escolas precisa ser ampliada, pois há deficiências quanto às competências digitais dos professores, que limitam seu trabalho e também geram insegurança.

Sobre essa questão, conclui-se que para melhorar a presença das TICs no dia-a-dia da sala de aula não basta apenas que a escola tenha boa infraestrutura, mas cabe o incentivo necessário da equipe pedagógica para orientar o professor, especialmente aqueles que não possuem fluência digital, pois o suporte e orientação são fundamentais. Também é na escola que ações de formação em serviço, compartilhamento de experiências e trabalho colaborativo entre os professores deve ser incentivado, desenvolvendo uma cultura digital.

Buscando identificar aspectos da formação docente, nível de conhecimento e competência das TICs pelos professores, o estudo desenvolvido foi capaz de revelar o que a literatura já destaca, que é a relação entre deficiência na formação inicial e continuada sobre tecnologias digitais e que isso reflete negativamente na fluência digital do professor.

Nesse sentido, por mais que o professor utilize para uso pessoal os diferentes dispositivos digitais, muitas vezes, não consegue aplicá-los no seu trabalho. Isso mostra que as competências digitais para o trabalho docente vão além do simples uso, mas relacionam-se à capacidade do professor em relacionar as tecnologias, efetivamente, à metodologia e aos objetivos de ensino.

A formação docente é, portanto, um fator decisivo para dar ao professor melhores condições de atuar em sala de aula, usando adequadamente as tecnologias para que se revertam em mecanismos que contribuam para a aprendizagem do aluno. Desse modo, no âmbito dos cursos de formação inicial é importante que as instituições revejam os currículos das licenciaturas, ampliando a oferta de disciplinas e experiências que levem os professores a construir competências digitais.



Da mesma maneira, a necessidade de permanente desenvolvimento de programas e cursos de formação, conduzindo os professores a níveis cada vez mais elevados de atuação dentro do universo digital.

Verificando como as TICs são utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas cotidianas, a pesquisa realizada revelou que ainda são enfatizadas ações básicas ou intermediárias de uso e promoção de atividades mediadas pela tecnologia. Essa realidade está intimamente relacionada com as competências digitais presentes na amostra do professorado.

Observou-se lacunas importantes quanto à criação de conteúdo digital ou uso criativo de tecnologias para resolver problemas. Essas dificuldades estão associadas à ausência de conhecimentos dos professores, levando-os a uma utilização mais mecânica ou superficial dos recursos digitais, deixando de lado o potencial que esse tipo de atividade pode gerar na aprendizagem dos alunos.

Ao propor um plano de ação voltado à formação e desenvolvimento da fluência digital para os professores da rede municipal de ensino, o presente estudo delinea as diretrizes que devem ser seguidas pela mantenedora para que possa materializar, futuramente, um processo de desenvolvimento digital do seu quadro de professores.

Portanto, a partir do estudo é possível sintetizar que os desafios observados pelos professores giram em três questões centrais: a infraestrutura em tecnologia presente na escola, a formação e competência docente, e o aluno e sua percepção quanto à tecnologia. Fica evidenciado que para sanar isso é preciso investimento tanto na dimensão estrutural e de recursos digitais disponibilizados para as escolas, como na formação dos professores (inicial e continuada) para o desenvolvimento de competências e da fluência digital onde consigam conduzir adequadamente os alunos ao longo da trajetória escolar.

Quando a fluência digital do professor é limitada, não possibilitando que ele explore todo o potencial que a tecnologia pode trazer para o contexto da sala de aula, quem perde é todo o processo de ensino. Assim, intensifica-se o discurso de que o desenvolvimento das competências digitais é uma necessidade atual do professor, cabendo a todos os envolvidos com o sistema (universidades, mantenedoras, equipes diretivas e coordenações pedagógicas das escolas e professores) atuar para que a infraestrutura e a formação inicial e continuada conduzam a uma prática pedagógica inovadora, pautada no uso consciente, eficiente e significativo das tecnologias digitais.

Quanto às limitações do presente estudo destaca-se a pouca participação da amostra selecionada, reduzindo o número de respondentes, o que pode limitar os resultados. Outra limitação pode estar associada ao fato de não ter sido utilizado um instrumento de pesquisa já validado internacionalmente capaz de quantificar e classificar, especificamente, as competências digitais dos professores, optando-se por um questionário mais genérico e utilização de estatística simples.

Espera-se que novas pesquisas possam dar continuidade ao debate apresentado, sendo que os resultados e a metodologia podem servir de base para outras investigações, inclusive em outros contextos, possibilitando a construção de paralelos e/ou comparativos. Considera-se fundamental ampliar as discussões a respeito das tecnologias no ambiente escolar, e como as competências digitais dos professores podem impactar nesse processo.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, D. S. D. **Padrões de competência em TIC para professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. D. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, e 39080, 2023.

BENEDET, M. L. **Competências digitais: desafios e possibilidades no cotidiano dos professores da educação básica.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

BERALDO, R. M. F.; MACIEL, D. A. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 209-218, 2016.

BORBA, K. C. **Desafios na utilização das tecnologias digitais em uma escola estadual de Divinópolis (Minas Gerais).** Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018.

CAMARGOS JÚNIOR, A. P. Formação docente e competências para utilização de TDIC na educação básica. In: FERREIRA, G. R. Ferreira (Ed.). **Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas.** Ponta Grossa (PR): Atena Editora, p. 8-16, 2019.

CANI, J. B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

CORRÊA, I. A. **Uma análise do nível de proficiência digital de professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Palmas-TO.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2019.

CRUZ, E. et al. Formação de professores e promoção da competência digital dos seus aprendizes: uma experiência em tempos de transição digital. **Cadernos Cedes**, v. 43, n. 120, p. 19-32, 2023.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Da literacia à fluência: como avaliar o nível de proficiência digital de professores? In: DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. (Eds.). **Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Vila Lângaro.** 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/vila-langaro.html> Acesso em: 10 dez. 2023.

LIMA, J. A. **Nível de apropriação das TDIC pelos professores.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

MACHADO, G. B. et al. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260048, 2021.

MODELSKI, D. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. Porto Alegre, 2015.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M.; CASARTELLI, A. D. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.** Educação e Pesquisa, v. 45, 2019

- PENA, L. O. **O uso de tecnologias digitais pelos professores da Escola Estadual Professora Heloísa Passos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2020.
- ROCHA, E. B. G. **Avaliação das competências e fluências digitais: um estudo com professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental do município de Palmas-TO**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2020.
- RODRIGUES, E. N. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de covid-19: uma revisão de literatura. In: LACERDA, T. E.; GRECO JUNIOR, R. (Eds). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Bagai, p. 24-37, 2021.
- SANTOS, G. M. **Competência digital de educadores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: estudo no sistema municipal de ensino de Marília-SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, SP, 2022.
- _____; et al. Uso de recursos educativos digitais por educadores das séries iniciais do ensino fundamental. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 27, p. 355-376, 2022.
- SANTOS, P. K.; SANTOS, E. R.; OLIVEIRA, H. B. **Educação e tecnologias**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.
- SCHNEIDER, D. R. **Fluência tecnológica digital dos professores e a organização de atividades de ensino no moodle**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2017.
- SCHUMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. D. P.; SCHUMACHER, E. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação**. *Ciência & Educação*, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.
- SILVA, K. K. A. D.; BEHAR, P. A. **Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito**. *Educação em Revista*, v. 35, 2019.
- SILVA, M. A.; PURIFICAÇÃO, M. M. A fluência digital do educador-é possível tornar todos os educadores de uma unidade escolar, fluentes digitais? **Revista Científica Novas Configurações- Diálogos Plurais**, v. 1, n. 3, p. 70-86, 2021.
- SOUSA, C. A. **Itinerário formativo em competências digitais para professores da educação básica: uma proposta a partir das matrizes brasileiras**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.
- UEHARA, F. M. **Barreiras para a implementação de práticas docentes com uso das tecnologias de informação e comunicação nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2018.
- UNESCO. **ICT competency standards for teachers: implementation guidelines**. Paris, 2008.



TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

RAPHAELA DOS SANTOS CUNHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas. Ano de conclusão: 2005. Pós-graduação em Psicopedagogia em 2006. Coordenadora pedagógica do CEI Joaquim Gouveia Franco Jr., Ver. Atualmente trabalha na DRE-Guaianases no setor de Contabilidade.



RESUMO:

O presente trabalho visa apresentar prós e contras em relação às tecnologias utilizadas no âmbito educacional, atualmente. Em tempos em que smartphones, notebooks, computadores e serviços que se utilizam da Internet cada vez mais rápida, tais como os serviços de streaming, é importante frisar que se trata apenas de ferramentas. Sofisticadas. Porém, ainda existem ferramentas auxiliares àqueles que realmente têm a noção de discernir seu uso, bem como o tempo de utilização. Ou seja, os professores. É deles a quem pertence o condão de avaliar a necessidade (ou não) do apoio desta ou daquela tecnologia. Mas o que é tecnologia? Tecnologia é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa. Pode-se dizer que a tecnologia tem potencial de tornar o processo de aprendizagem mais atraente e envolvente para os alunos por meio de atividades interativas e colaborativas. Com ela, os alunos podem aprender de acordo com seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. No entanto, como o ser humano é um ser social, cuja convivência em grupo não lhe deve ser subtraída, deve haver um equilíbrio, a fim de evitar-se a imersão total em um mundo irreal de telas e de redes sociais. Para Jean Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais. Assim sendo, podemos concluir que esse processo requer tempo. Desta forma, o professor torna-se protagonista nesta empreitada de levar o discernimento e o equilíbrio a seus alunos e em suas próprias atividades.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Ensino; Aluno; Professor.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar prós e contras em relação às tecnologias utilizadas no âmbito educacional, atualmente. Pois, em tempos em que smartphones, notebooks, computadores e serviços que se utilizam da Internet cada vez mais rápida, tais como os serviços de streaming, é importante frisar que se trata apenas de ferramentas. Sofisticadas.

Porém, ainda existem ferramentas auxiliares àqueles que realmente têm a noção de discernir seu uso, bem como o tempo de utilização. Ou seja, os professores.

É deles a quem pertence o condão de avaliar a necessidade (ou não) do apoio desta ou daquela tecnologia. Vale dizer que o embasamento desta obra far-se-á através de pesquisas bibliográficas e citações de autores pertinentes a cada assunto apresentado.



TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

Durante a década de 1990 até início dos anos 2000, seria praticamente impensável, pelo menos à maioria da população, ter a possibilidade de fazer uma simples chamada de vídeo, algo tão corriqueiro nos dias de hoje.

Filmes e séries de ficção científica (Matrix, Power Rangers e Minority Report, por exemplo), na época, já vislumbravam tal possibilidade, como que ante- vendo os avanços que estavam por vir

Porém, aos olhos da maioria das pessoas, ainda seria algo muito distante.

Quiçá, inatingível, para alguns mais incrédulos. Aliás, possuir uma simples linha de telefone fixo era algo considerado item de luxo, na época. E não era para menos: devido ao monopólio que existia em relação às telecomunicações, fazendo com que não houvesse concorrência para disponibilização dos serviços, mantendo-os nas mãos de estatais como Telebrás, Telesp e Telerj, a oferta era insuficiente para a demanda que havia. Como resultado, tais serviços eram ruins e extremamente caros.

Para se ter uma ideia, era necessário registrar a posse de linhas de telefone fixas em cartório, devido ao seu alto custo, pois eram equiparadas a bens de alto valor, como residências e automóveis.

Desta forma, os telefones públicos, mais conhecidos como

“orelhões” (hoje peças de museu, cada vez mais raros de serem encontrados pelas ruas) eram a única alternativa para comunicação para milhões de brasileiros.

Sua utilização se dava através da inserção de fichas, que eram compradas em padarias, bancas de jornais e em outros comércios. Era comum as pessoas saírem às ruas com sacolas cheias delas, e/ou carregarem-nas em suas bolsas e carteiras.

Mais recentemente, nos anos 90 e inícios dos anos 2000, desenvolveu-se o cartão telefônico, uma grande evolução, se comparado às velhas fichas, tendo em vista que ocupavam menos espaço e peso para o transporte, conferindo mais praticidade e conforto ao usuário.

Figura 1:



Fonte: Telefones públicos, mais conhecidos como orelhões.¹

Em 29 de julho de 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu uma espécie de revolução nas

telecomunicações no Brasil, quando foi concretizada a privatização do sistema Telebrás, por meio de leilão na bolsa de valores do Rio de Janeiro.

Era o início da democratização da telefonia no Brasil. Até a década de 1990, o setor de telecomunicações brasileiro era dominado pelas companhias estatais.

¹ Disponível em https://d2iwr6cbo83d-tj.cloudfront.net/2021/06/orelha%C3%83o-4_1.jpg. Acesso em janeiro de 2025.

A Telebrás era responsável por controlar todos os serviços de telecomunicações no país, incluindo telefonia fixa, telefonia celular e serviços de transmissão de dados (SAMPAIO, 2023).

No entanto, com o passar dos anos, o monopólio estatal se mostrou ineficiente na amplificação dos serviços e na introdução de tecnologias mais avançadas (SAMPAIO, 2023).

Durante o processo de privatização, a Telebrás foi dividida em empresas regionais — as famosas “Teles”. Foram inauguradas companhias como a “Tele Norte Leste”, “Tele Sudeste” e “Tele Centro Sul”, cada uma responsável por diferentes partes do Brasil.

A partir disso, criou-se um esquema de competitividade entre as empresas, o que possibilitou a democratização dos serviços de telefonia (SAMPAIO, 2023).

Ou seja, tal competitividade foi fundamental para que melhores serviços pudessem ser ofertados aos consumidores, resultando, atualmente, em um

quadro em que há mais celulares habilitados no país do que, propriamente, habitantes.

Logo, aquela abertura de mercado funcionou bem ao que se propôs. A internet avançou em tecnologia e velocidade, propiciando o surgimento de serviços antes inimagináveis, tais como Uber e IFood, além dos chamados streamings, como Netflix, YouTube, Star Plus e Disney Plus.

Os smartphones tornaram-se muito mais do que simples telefones: passaram a disponibilizar o mundo na palma da mão, facilitando (e muito) a comunicação, o lazer e o trabalho das pessoas.

Computadores (desktops) e notebooks, apesar de ainda serem considerados itens de luxo para a maioria da população brasileira, tiveram queda em seus preços, em vista da concorrência entre fabricantes e do aumento do número de lojas (varejistas) a ofertá-los, destacando-se a modalidade da venda parcelada.

Sem contar, ainda mais recentemente, o desenvolvimento da IA (inteligência artificial), cujo grau de sofisticação já alcança níveis inimagináveis, sendo utilizada nos mais diversos setores, desde o governamental, no auxílio à segurança e combate à violência, por exemplo. Até nos filmes, redes sociais, games, entretenimento.

Enfim, quando James Cameron criou e dirigiu o primeiro “Exterminador do Futuro”, em 1984, em cujo enredo a humanidade seria dizimada por uma

inteligência artificial chamada Skynet, provavelmente não imaginaria que cerca de quatro décadas depois, seria possível chegar “próximo” a isso.

Dessa forma, este conjunto de situações e eventos que ocorreram em pouco mais de duas décadas pôde, de certa forma, revolucionar o meio educacional, quando nos referimos a tecnologias empregadas na área de ensino.

A impressora substituiu o mimeógrafo. O notebook, a máquina de escrever. E a internet? Realmente, pode-se afirmar que a internet, aliada aos avanços da telefonia móvel, conseguiu trazer novas ferramentas à Educação.

Prova disso foi o que ocorreu na pandemia de COVID-19, onde as escolas tiveram de permanecer fechadas por, praticamente, dois anos inteiros (2020 e 2021). É óbvio que houve prejuízos, principalmente àqueles alunos mais carentes. No entanto, o esforço hercúleo que professores e demais profissionais envolvidos tiveram foi heróico, pode-se assim dizer.

Pois, tendo em vista toda a dificuldade de saúde pública que se impôs, em escala mundial, os docentes se mantiveram firmes (mesmo que estivessem frágeis e amedrontados por dentro), adaptaram-se a novas tecnologias, programas de videochamadas (como o Microsoft Meeting e o Teams). Ensinavam através das lives (que se popularizaram sobremaneira, na ocasião). Tudo isso para não prejudicar quem mais precisa-

va (e sempre precisou) deles: os alunos.

Logo, no presente trabalho, apresentar-se-ão ferramentas que podem ser, ou já são utilizadas em salas de aula. Considerando-se, obviamente, as realidades de cada espaço e local do país pois, em vista dos contrastes e distorções encontrados Brasil afora, a disponibilidade de recursos pode variar de maneira abissal.

DEFINIÇÕES: TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

Inicialmente, convém definir o que é tecnologia:

“Tecnologia é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa” (SIGNIFICADOS, 2024).

A palavra tem origem no grego *tekhne* que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “logos”, que significa “estudo” (SIGNIFICADOS, 2024).

A invenção do fogo, da roda, da lâmpada, da imprensa, do rádio. Enfim. Todos foram fruto de experiências e observações advindas de uma necessidade anterior que se impunha, caso a caso, a depender da ocasião, local e desafio a ser superado.

No exemplo do fogo, sabe-se que os primeiros hominídeos o conheceram por meio de incêndios naturais, principalmente os que são produzidos por raios de tempestades (National Geographic Brazil, 2023).

Havia a necessidade, conforme descrito anteriormente.

Com o desenvolvimento e domínio de sua produção, ao utilizar o atrito entre pedras, por exemplo, os hominídeos puderam usar o fogo:

- Como iluminação para encontrar, em locais escuros, ovos de aves, lagartos e outros animais que serviam de alimentos (National Geographic Brazil, 2023).
- Como forma de aquecimento, proteção e preparo de alimentos; (National Geographic Brazil, 2023).
- Como ferramenta para a produção de cerâmica e outros objetos. (National Geographic Brazil, 2023).

Quanto à tecnologia empregada no meio educacional, é possível afirmar que veio para ficar. Não há como ignorá-la, sendo necessários novos aprendizados, adaptações, cursos e atualizações constantes.

A educação, primordialmente, visa a apresentar o conhecimento acumulado durante séculos, buscando preparar o aluno a aprender (não a memorizar, somente), fazendo com que ele seja capaz de discernir, avaliar e a buscar melhorias, justamente, em relação àquelas tecnologias.

Exemplo: quem ainda usaria uma máquina de escrever, por mais vintage que seja, nos tempos atuais, em que os computadores são capazes de fazer quase tudo? Isso é resultado dos avanços, do aprendizado que se transformou em um “objeto”.

Além disso, pode-se dizer que a tecnologia tem potencial de tornar o processo de aprendizagem mais atraente e envolvente para os alunos por meio de atividades interativas e colaborativas. Jogos educativos, vídeos, simulações e outros recursos digitais podem ser empregados para dinamizar as aulas e despertar o interesse dos estudantes (PROESC, 2023).

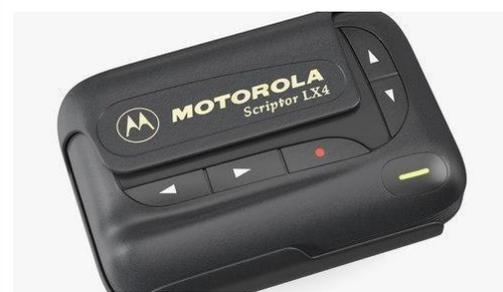
Com ela, os alunos podem aprender de acordo com seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Plataformas educacionais online oferecem recursos adaptativos, que ajustam o conteúdo e as atividades conforme o nível de habilidade e conhecimento de cada estudante (PROESC, 2023).

É possível afirmar que o professor dos dias de hoje viveu uma espécie de transição do analógico para o digital.

Muitos deles viveram uma época em que ter um pager pendurado no cinto da calça era sinônimo de status. Ao passo que as crianças, atualmente, em sua maioria, possuem bastante intimidade e habilidade no manuseio de celulares e de computadores.

Pagers que, aliás, voltaram a ocupar o noticiário mundial em 2024, quando integrantes da agência de contraterrorismo e inteligência de Israel, o chamado Mossad, conseguiram utilizar tais aparelhos, usados por terroristas do Hamas, na Palestina, como explosivos, eliminando diversos alvos remotamente.

Figura 2:



Fonte: Os pagers eram uma espécie de precursores do celular, em termos de mensagem SMS. Seu uso era bastante difundido entre profissionais da saúde, por exemplo.²

Em muitas escolas, aparelhos mais antigos, símbolos de uma época que se tornou obsoleta, como televisores de tubo, videocassetes e DVD's (este, por sinal, não faz muito tempo, era uma ferramenta de trabalho muito útil aos docentes) coexistem com tecnologias mais avançadas, como os serviços de streaming, com base na oferta de serviços de Internet cada vez mais rápidos.

Foi-se o tempo de rodar provas no mimeógrafo e entregá-las aos alunos ainda com um tremendo cheiro de álcool e ainda úmidas. Isso pode até ser nostálgico para muitos que viveram tal época.

Entretanto, com o advento de computadores e impressoras, este tempo ficou para trás. Inclusive, tendo em vista a questão da eficiência, pois era necessário que o professor “rodasse” cada atividade manualmente, perdendo um tempo precioso neste processo.

² Disponível em <https://p.turbosquid.com/ts-thumb/UI/3rM0sv/EM/motorolascriptorlx4pagerincasemb3dmodel001/jpg/1661315121/600x600/fit>

_q87/bb0160fd82c098827edf33b242a-176f62e59630b/motorolascriptorlx4pagerincasemb3dmode1001.jpg. Acesso em

janeiro de 2024.



Figura 3

Fonte: Mimeógrafo.³

Atualmente, o desenvolvimento da Internet, de computadores cada vez mais potentes, smartphones, iPads e tablets cada vez mais ágeis, com suas memórias cada vez mais robustas, oferecem aos docentes e aos alunos numerosas oportunidades e opções de atividades.

É possível, por exemplo, montar atividades em editores de texto, ou imagens em programas de edição de maneira bem mais prática do que outrora, em que era necessário fazê-lo manualmente e distribuir cópias aos alunos.

Há também aulas online, lives, consultas em links, retroprojetores, tablets para os alunos. Enfim, muitos são os recursos disponíveis. No entanto, vale ressaltar novamente que se trata de ferramentas auxiliares ao trabalho conduzido pelo professor, o qual continua a ser aquele que intermedeia a aplicação ou não, de tais recursos, a depender da ocasião e do tipo de atividade. O direcionamento da aula cabe, indubitavelmente, ao docente.

Retornando àquela questão, tanta oferta tecnológica pode vir a ser prejudicial, principalmente aos mais jovens. E como em tudo na vida, deve haver equilíbrio.

O excesso do uso de celulares por parte dos alunos, por exemplo, tem sido alvo de constantes discussões pelas autoridades, visto que tem causado uma espécie de “imersão” em mundos virtuais individuais, afetando, por conseguinte, a socialização destes jovens.

³ Disponível em https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dhpe5qNIR0h8&psig=AOvVaw2qqPvk_7goDDNv9hCR-5nbu&ust=1737419668225000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQ-jRxqFwoTCJCQivGGg4sDFQAAAAAdAAA-AABAE. Acesso em janeiro de 2025.

Ora, o ser humano é um ser social. Precisa de interações em sua vida a fim de desenvolver-se e criar laços. Segundo Jean Piaget (1896-1980), importante psicólogo, biólogo e pensador suíço, cuja teoria e pensamentos contribuíram para o entendimento do desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças,

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto dos seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição esse homem, simplesmente, não existe" (MENEZES, 2024).

Piaget, a partir de observações minuciosas de seus próprios filhos e de várias outras crianças concluiu que estas, ao contrário do que se pensava na época, não pensam como os adultos: certas habilidades

ainda não foram desenvolvidas (ARAGUAIA, 2025).

Para ele, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais. Assim sendo, podemos concluir que esse processo requer tempo (ARAGUAIA, 2025).



Figura 4

Fonte: Jean Piaget (1896-1980).⁴

Portanto, percebe-se, claramente, que se faz necessário um equilíbrio entre o uso das tecnologias e a convivência “real”. A disponibilidade e as facilidades que tal desenvolvimento propiciam podem vir, de alguma forma, a atrapalhar a formação da autonomia e da capacidade de

⁴ Disponível em https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FJean_Piaget&psig=AOvVaw2ufh5o7_PYWD4g-7cSPoK5C&ust=1737592770041000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBAQjRxqFwoTCI-jQ7c6LIsDFQAAAAAdAAAAABAb. Acesso em janeiro de 2025.

improvisos. Tomemos como exemplo a geração de alunos dos anos 90. A internet era incipiente e cara. Celulares, idem: estavam engatinhando em seu processo de evolução. Os chamados “tijolões” eram itens de ostentação para poucos. Porém, os resultados tinham de ser entregues, como em trabalhos e em pesquisas. E o que se fazia? Recorria-se a espaços físicos para tal, como bibliotecas e museus. Além de pesquisas através de jornais e revistas.

Figura 5



Fonte: Celular Motorola PT-550, o primeiro celular do Brasil.⁵

Ou seja, a dificuldade que se impunha moldou uma geração que viveu, como já se disse, o analógico e presencia o boom do surgimento de novidades tecnológicas quase que diariamente, tornando-os mais resilientes, vividos e flexíveis a mudanças.

Apesar de, frequentemente, terem a sensação de obsolescência a acompanhá-los. Ou seja, a percepção de que não são capazes de acompanhar tamanha volatilidade e caducidade de um aparelho em relação ao seu sucessor.

No entanto, talvez as gerações anteriores àquela, como dos anos 50, 60 e 70, tivessem a mesma visão em relação às mais novas (anos 80 e 90). Ou seja, trata-se de um ciclo.

⁵ Disponível em https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fnoticias.r7.com%2Ftecnologia-e-ciencia%2Ffotos%2Fdo-tijolao-as-cameras-de-alta-resolucao-celular-completa-50-anos-com-seguidos-avancos-tecnologicos-03042023%2F&psig=AOvVaw24egR7dJ-G4WAQOhijb4uw9&ust=1737678569273000&source=im_ages&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCODNgqPLiosDFQA-AAAAAdAAAAABAY. Acesso em janeiro de 2025.

Inclusive, é conveniente citar que, neste ano de 2025, entrou em vigor uma lei que proíbe o uso de celulares nas escolas públicas e privadas de todo o país.

O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 15.100/2025, que proíbe alunos de usarem telefone celular e outros aparelhos eletrônicos portáteis em escolas públicas e particulares, inclusive no recreio e intervalo entre as aulas. A proibição vale para a educação infantil e os ensinos fundamental e médio (Agência Câmara de Notícias, 2025).

O deputado Rafael Brito (MDB-AL), coordenador da Frente Parlamentar da Educação, ressaltou que a nova legislação segue uma tendência mundial. Segundo ele, “essa é uma medida que vem alinhada com uma tendência global de reduzir a exposição das crianças a fatores que aumentem a ansiedade, que diminuam o foco, o aprendizado, que podem servir para a prática de cyberbullying e servir de acesso a conteúdos inadequados para sua faixa etá-

ria”, explicou (Agência Câmara de Notícias, 2025).

Tal informação vem ao encontro daquela questão anterior, da necessidade de socialização do ser humano. Ou seja, essa legislação visa a buscar que a criança volte a adotar hábitos que, com o uso excessivo das telas, ficaram no passado, tais como o de brincar no recreio, de conversar e fazer novas amizades.

Que tal curtir “presencialmente” o que um colega fez ou te disse? Ou compartilhar as experiências das últimas férias, em uma bate-papo à moda antiga?

Obviamente, vale ressaltar uma situação que se agravou nas últimas décadas no Brasil, a qual não só tem desestimulado as brincadeiras e interações nas ruas, mas quase tem extinguido tal vivência: a violência.

Inegavelmente, por razões diversas, tendo como principais causas a impunidade, a sensação de insegurança e a ação desastrosa da justiça durante décadas, mostrando-se leniente, complacente e tendenciosa, pais e mães “preferem” ter seus filhos na segurança do lar à incerteza das ruas. Sobretudo com a disseminação de programas televisivos que se dedicam a tratar quase exclusivamente de crimes.

Assim, pode-se dizer que celulares, tablets e games “substituíram” as brincadeiras ao ar livre, como futebol, queimada, amarelinha e tantas outras. Muitas dessas atividades são estranhas às crianças desta geração, permanecendo ainda vivas muito em função do trabalho dos professores nas escolas.

Mesmo assim, as vantagens desta disponibilidade de tamanha tecnologia são inegáveis. Facilitaram a vida dos usuários sobremaneira, em termos de qualidade e (principalmente) velocidade.

Uma busca rápida na tela do celular por determinado assunto (“dar um Google”, conforme se popularizou no cotidiano) não seria possível há alguns anos.

Tal recurso as torna (pesquisas) quase que instantâneas

Os retroprojetores com resoluções cada vez mais altas “apresentaram” os aparelhos de videocassete e até os DVD’s, tendo em vista que muito se tem usado serviços diretamente da Internet, como plataformas de música e os streamings (YouTube, Netflix, Prime, Disney+, dentre outros), que se multiplicaram nos últimos anos, oferecendo grande variedade de filmes, desenhos e vídeos em geral, que podem ser utilizados em salas de aula.

As caixas de som super potentes, com conexões diversas (USB, bluetooth) são a nova geração da linha de áudio, economizando espaço e trazendo facilidade de transporte. Algo bastante útil aos professores, que necessitam usar tal recurso com frequência. Como, por exemplo, nas festas brasileiras e no folclore.

Há alguns anos, os aparelhos de som eram grandes, pesados e difíceis de serem transportados. Além de serem bastante caros. A palavra-chave, portanto, é conexão. Nunca se ouviu falar tanto em termos como nuvem (antes, só se ouvia falar nelas quando nos referimos ao tempo), links, download, upload, influencers e

tantos outros mais. Todos eles são resultado, de uma maneira ou de outra, dos investimentos em infraestrutura de Internet, em escala global. Desenvolveu-se a fibra óptica em lugar dos fios comuns de telefone, propiciando melhores conexões em termos de qualidade e velocidade.

Contudo, tal conexão não deveria ocorrer, predominantemente, entre o **espectador** e a tela. De forma alguma.

Porém, infelizmente, o que se tem visto é um gasto de tempo excessivo por parte, não somente desta geração, mas da população em geral, em frente às telas, sendo meros espectadores dos feeds que passam diante de seus olhos e por suas mãos. Como se o simples ato de “rolar pra cima”, curtir, compartilhar e comentar fossem suficientes para preencher vazios,

decepções e a distância entre as pessoas. Pois uma chamada de vídeo ainda não é capaz de substituir o toque de um abraço, por exemplo. Ou uma conversa informal entre amigos e/ou familiares.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Os avanços tecnológicos vieram para ficar. Ocorrem em diversas áreas, como na medicina, telecomunicações, robótica, entretenimento, no desenvolvimento de novos eletrodomésticos, fazendo com que sejam mais eficientes em termos energéticos.

Enfim, eles facilitam sobremaneira os trabalhos educacionais, como pesquisas e acesso à informação, de maneira bem mais rápida quando comparada aos tempos em que não havia o expediente na internet, por exemplo, sendo necessário que se buscassem informações e fontes em jornais, revistas e livros. Apesar de não haver mal algum nessas ações, ainda é muito difundido entre pessoas de todas as idades.

Porém, como em tudo na vida, deve haver parcimônia. Não é recomendável submergir em um mundo virtual, onde um usuário pode ter milhares de amigos nas redes sociais, mas não consegue iniciar e/ou manter uma simples conversa pessoalmente com ninguém. Nem mesmo com seus pais e pessoas mais próximas.

Desta forma, o professor (novamente) torna-se protagonista nesta empreitada de levar o discernimento e o equilíbrio a seus alunos e em suas próprias atividades.

Pois não será sempre necessário recorrer a um recurso de última geração se a máquina mais poderosa de todas está (e sempre esteve) ao seu alcance: sua inteligência, capacidade e vontade de repassar seus conhecimentos e experiências.

Fatores estes capazes de fazê-los mostrar e direcionar seus educandos, mostrando a importância do convívio em sociedade, da conversa frente a frente e do “tradicional”. Algo que, na visão de muitos, pode soar como ultrapassado e obsoleto. Mas que, indubitavelmente, ainda é eficaz, fazendo toda a diferença na vida de crianças e adultos, pois são estas experiências que marcam. Enfim, entre o “analógico” e o “digital”, o professor deve ter a última palavra.



REFERÊNCIAS



AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. (14 de janeiro de 2025). **Sancionada Lei que proíbe o uso de celulares em escolas.** Fonte: Câmara dos Deputados: <https://www.camara.leg.br/noticias/1126717-sancionada-lei-que-proibe-o-uso-de-celular-em-escolas/#:~:text=O%20presidente%20da%20Rep%C3%ABlica%2C%20Luiz,e%20intervalo%20entre%20as%20aulas.2025>.

ARAGUAIA, Mariana. (19 de janeiro de 2025). *Brasil Escola*. Fonte: **Piaget e o desenvolvimento moral da criança**: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>. 2025.

MENEZES, P. (dezembro de 2024). **Jean Piaget**. Fonte: Toda Matéria: <https://www.todamateria.com.br/jean-piaget/>. 2024.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRAZIL. (12 de abril de 2023). **Quando e como foi descoberto o fogo.** Fonte: National Geographic: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/03/quando-e-como-foi-descoberto-o-fogo-a-verdade-sobre-essa-historia>. 2023.

MENEZES, P. (dezembro de 2024). **Jean Piaget**. Fonte: Toda Matéria: <https://www.todamateria.com.br/jean-piaget/>. 2024;

PROESC. (5 de janeiro de 2023). **Desafios do uso da tecnologia na Educação.** Fonte: PROESC: <https://www.proesc.com/blog/tecnologia-na-educacao/>. 2023.

SAMPAIO, A. (29 de julho de 2023). **CNN**. Fonte: CNN Brasil: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/privatizacao-das-telecomunicacoes-faz-25-anos-com-mais-de-r-1-tri-investidos-pais-tem-mais-celulares-que-habitantes/>.

SIGNIFICADOS. (dezembro de 2024). **Tecnologia**. Fonte: Significados: <https://www.significados.com.br/tecnologia-2/>. 2024.

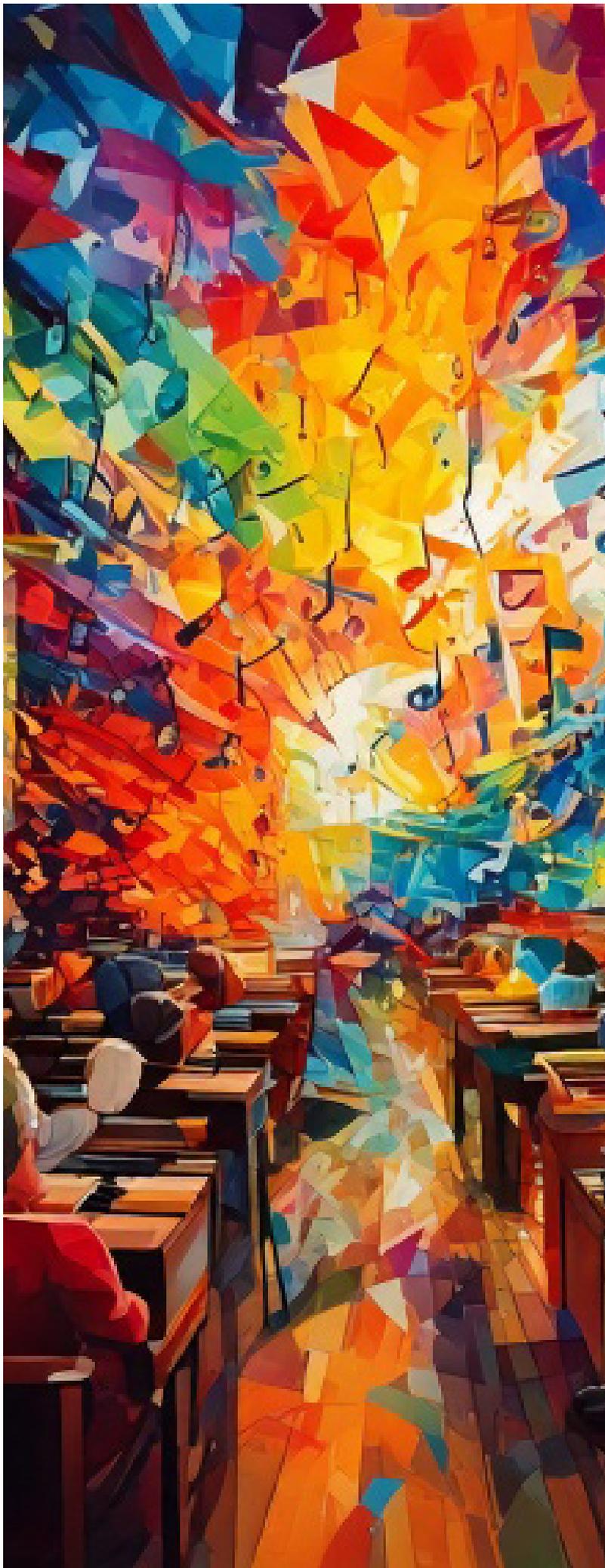


A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

RENATA RODRIGUES DE AGUIAR

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIPAULISTA-NA (2009); Professora de Educação Infantil - no CEI Onadyr Marcondes;

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem, como intuito, descrever a importância da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que frequenta a Educação Infantil, mostrando-a como ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança; favorecendo também para o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade do indivíduo, bem como, o estímulo à sua concentração e autodisciplina. Para a abordagem deste tema, recorreremos a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos científicos, entre outros, que abordaram e abordaram a temática aqui proposta.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizada leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações.

Por estes e outros motivos é que a mesma, além de ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico, na interação que estabelece com o mundo.

Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete “música”, a seguinte definição:

”Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido; e também: “qualquer conjunto de sons” (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta“). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que

confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como “qualquer conjunto de sons”, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição [...]. No livro *Evolução da teoria musical*, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como “arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia”. Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia (BRITO, 2003, p. 26).

Sabe-se que a música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

” A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais (RCN. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intra-uterina, os embriões que se formaram em bebês já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar a luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles (WANDERLEY, 2010).

Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as cantigas de ninar, as canções de rodas, as parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (músicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicar por meio dos sons.

Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.

Segundo Martins (2004), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que, cantadas por suas mães, proporciona aos bebês tranquilidade e prazer.

Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.

Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação.

A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar (NOGUEIRA, 2003).

Para o RCNEI (1998), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de comemorações relativas ao calendário de even-

tos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

” Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 1998, pp. 47-48).

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áre-

as da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação e visomotora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

“A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão”.

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo

estando sozinha, ela não se sente solitária e carente de atenção, pois o instrumento passa segurança e bem-estar para ela.

Para Costta (2012), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional. A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora,

” O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, de-

envolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto (2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

- **D e s e n v o l v i m e n t o** cognitivo/linguístico: as situações que as crianças experimentam no seu dia a dia são fontes de conhecimento. Ao ter uma participação mais ativa no desenvolvimento de atividade com música, a criança desenvolve seus sentidos, sua acuidade auditiva, acompanhar gestos ou dançar, trabalhando e ampliando sua coordenação motora e a atenção; ao cantar, imitar, copiar, e acompanhar sons, ela descobre e amplia suas habilidades linguísticas, sua capacidade; além do mais, estabelece relações com o ambiente em que se encontra.

Para Brito (2003), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

- **D e s e n v o l v i m e n t o** psicomotor: as atividades com músicas oferecem, às crianças, inúmeras oportunidades para

aprimorar sua habilidade motora, aprenderem a controlar seus músculos e moverem-se com mais destreza e desenvoltura. O ritmo musical tem um papel fundamental na formação e no equilíbrio do sistema nervoso. Isso porque tudo que é expressão musical faz ativar a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões nervosas. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

- **Desenvolvimento sócio** afetivo: a identidade é formada aos poucos pela criança, na qual ela passa a se perceber diferente dos outros e, ao mesmo tempo, procura se integrar com os outros. É pelo desenvolvimento da autoestima que ela aprende a se aceitar melhor, como ela é, aprende a respeitar suas capacidades e limitações. Nesta perspectiva, as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização entre coetâneos, estimula a compreensão, a participação e a cooperação, ensinando a criança a desenvolver o conceito do que é trabalhar e viver em grupos. Além disso, aprende a expressar por meio da música, trabalha seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo progressivamente sentimento de segurança e auto-realização (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Segundo o RCNEI (1998), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá-la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música),

que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

- A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silêncio;
- A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;
- A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é uma importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde pequeno, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e as dos outros também.

” Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais [...], ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc. Alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também

podem ser transformados em temas, para novas canções.

O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças.

A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos, etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes, etc.

” É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre a possibilidade de trabalhar de outras maneiras. As crianças podem perceber,

sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil (RCNEI, 1998, p.65).

De acordo com Nogueira (2003), a música deve ser vista além de uma “arma”, ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo.

Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

” Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele

assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação específica com música, o RCNEI (1998), sugere que o professor faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a “paisagem sonora” de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças a expressar ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte inspiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos.

Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais agradável e fácil, oportunizando-os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existentes.

Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias.

Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os tempos mais remotos têm se vinculado nas produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.



REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte**. Brasília DF: MEC/SEF, 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, V. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.

CORRÊA, Sergio Ricardo da Silveira. **Ouvinte Consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão**. 7ª ed. Ed. do Brasil, 1975.

ELLMERICH, Luís. **História da música**. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. -São Paulo: Editora Escrituras, 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986. FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. In: IX encontro anual da associação brasileira de educação musical. 2000 Belém. **Anais**, Belém: Abem, 2000 p. 33-41.

WANDERLEY, C. D. A. **A linguagem musical: uma proposta para uma formação integral da educação infantil**. Web artigos. 2010.

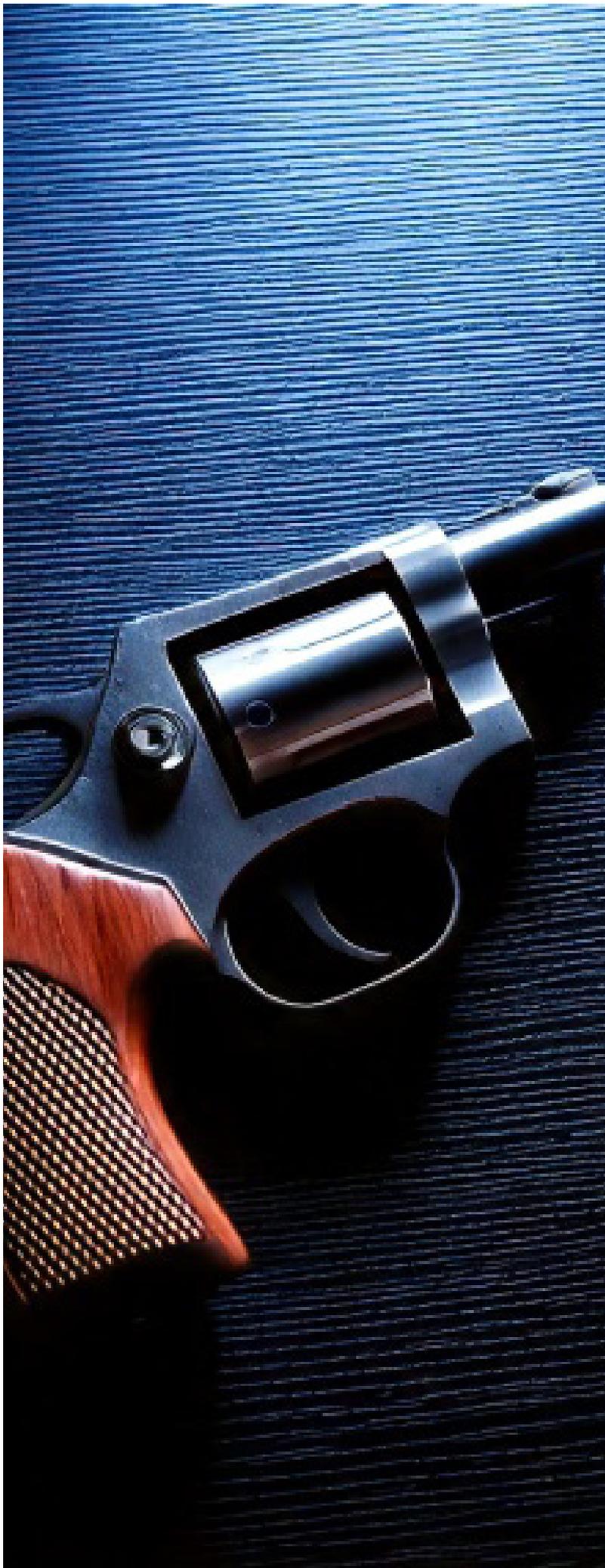


O DIREITO AO PORTE DE ARMA DE FOGO NO BRASIL E A RESPONSABILIDADE LEGAL E SOCIAL DO CIDADÃO

ROBERTO RODRIGUES VIANA

Graduado em Tecnologia em Gestão Pública – Uninter 2020; Pós Graduação em Direitos Humanos e Segurança Pública – Faculdade IBRA 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo aborda a questão da posse e do porte de armas de fogo no Brasil, com o objetivo de identificar as obrigações legais e sociais dos civis, caso lhes seja concedido o direito ao porte e à posse dessas armas. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando doutrinas, artigos acadêmicos e legislações pertinentes como fontes, sendo adotado o método dedutivo para a análise. A pesquisa concluiu que, se o direito ao porte e à posse de armas de fogo for ampliado para civis, será necessário que esses indivíduos cumpram com obrigações como o registro da arma, sua certificação, a capacitação regular e a realização de testes psicológicos. Além disso, as responsabilidades sociais variam conforme cada pessoa, sendo essencial que cada um se eduque para entender seu papel na sociedade, reconhecendo que sua liberdade não deve invadir o direito à liberdade dos outros cidadãos.

Palavras-chave: Porte de Armas; Direito ao Porte; Capacitação; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A posse e o porte de armas de fogo são direitos já estabelecidos no Brasil há bastante tempo, embora sejam restritos a grupos específicos, como os profissionais de segurança pública. Há um debate crescente sobre a possibilidade de ampliar esse direito para cidadãos comuns, mas rara é a discussão sobre as responsabilidades legais e sociais que esses indivíduos teriam ao utilizar armamentos.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar as potenciais responsabilidades legais e sociais que indivíduos comuns poderiam assumir, se o direito de possuir e portar armas de fogo fosse ampliado para eles.

Assim, a questão central da pesquisa se foca em resolver o seguinte problema: levando em conta os debates sobre a posse de arma de fogo, quais seriam as obrigações legais e sociais que poderiam recair sobre os civis, caso o direito ao porte de arma de fogo fosse ampliado para eles?

No que diz respeito à abordagem metodológica, será empregada a pesquisa bibliográfica, baseando-se em materiais como artigos científicos previamente publicados, legislação pertinente ao tema e doutrinas relacionadas ao assunto abordado.

Nos dias atuais, devido aos elevados índices de criminalidade, levanta-se a questão sobre a eficácia da política de desarmamento estabelecida pela Lei nº 10.826/2003, conhecida como “Estatuto do Desarmamento”. Existe uma dúvida sobre se essa legislação realmente consegue controlar o uso de armas de fogo e diminuir os níveis de violência, além de se argumentar que permitir o porte e a posse de armas por civis poderia ajudar na diminuição dos crimes.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro explora a origem das armas de fogo e o comércio relacionado; o segundo focou nos aspectos legais que envolvem as armas de fogo no Brasil; o terceiro examinará o Estatuto do Desarmamento, destacando as diferenças entre posse e porte de armas; por fim, o quarto capítulo abordará em detalhes as normas relativas às armas de fogo e esclarecerá as responsabilidades civis dos compradores.

Ao final, será exposta a conclusão da investigação, identificando quais das hipóteses formuladas foram validadas, a fim de entender de maneira mais clara os resultados obtidos na análise.



O DIREITO AO PORTE DE ARMA DE FOGO NO BRASIL E A RESPONSABILIDADE LEGAL E SOCIAL DO CIDADÃO

As armas provavelmente sempre foram parte da trajetória da humanidade, uma vez que até os homens das cavernas, em eras antigas, utilizavam pedras, ramos e diversos itens para ajudar na caça e na proteção pessoal.

Conforme Teixeira (2018), o ser humano, em seus primórdios, notou que ferramentas feitas de pedra e madeira com extremidades cortantes facilitam tarefas fundamentais, como a caça e a aquisição de alimentos aquáticos. Ademais, tais instrumentos cortantes ofereciam uma segurança adicional contra animais selvagens e até outros indivíduos da própria espécie.

Avançando nesse percurso, a humanidade fez uma importante descoberta ao dominar a fundição do ferro. Isso possibilitou a criação de arcos, flechas e lanças, além de espadas e adagas, resultando no aparecimento das armas brancas mais sofisticadas e mortais de sua era.

As armas de fogo começaram a existir após a invenção da pólvora pelos chineses, no século IX d.C. Os primeiros dispositivos eram tubos de bambu nos quais se combinavam enxofre e carvão vegetal; quando expostos ao fogo, geravam uma explosão que lançava pedras. Com o tempo, esses elementos deram origem a canhões pesados feitos de ferro e bronze. O

progresso na tecnologia bélica resultou em canhões menores montados sobre rodas, e, em seguida, surgiram as armas de mão, permitindo que fossem carregadas em bolsas e malas.

Segundo MENDONÇA E JAYME (2021), após a identificação dos elementos principais, iniciou-se uma contínua evolução das armas de fogo. Com a invenção das armas curtas, houve a percepção da necessidade de melhorar tanto as armas pesadas destinadas à guerra quanto às portáteis. Assim, as armas de apenas um tiro começaram a ser aprimoradas, levando à criação, em 1836, do primeiro revólver, que era capaz de disparar 6 balas. Este revólver foi desenvolvido por Samuel Colt, um jovem norte-americano de apenas 21 anos, e é amplamente conhecido até hoje como Colt-45.

Dessa forma, a presença das armas de fogo evoluiu de uma percepção de segurança coletiva durante os conflitos bélicos para uma noção de proteção pessoal e privada, uma vez que as chamadas armas curtas estavam disponíveis para a defesa individual. Essa mudança de perspectiva se torna mais clara com a famosa frase utilizada por Colt em sua publicidade: "Abraham Lincoln libertou todos os homens, mas Samuel Colt os igualou", enfatizando que, ao possuir um Colt-45, as pessoas teriam equidade em termos de oportunidades de ataque e defesa.

De acordo com CÂMARA (2022), a partir desse ponto, dois importantes personagens desempenharam papéis fundamentais na evolução das armas de fogo: Horace Smith e Daniel B. Wesson. Eles desenvolveram uma pistola de ação avançada, que possibilita um carregamento mais ágil. Em 1884, com o advento da automação, surgiu nos Estados Unidos a primeira arma automática do mundo, uma metralhadora capaz de disparar centenas de balas por minuto. Essa inovação marcou um avanço significativo na evolução das armas de fogo, tornando o armamento automático de grande relevância e interesse no âmbito militar. Além disso, as armas de fogo adquiriram uma nova função esportiva, sendo incluídas até mesmo nas Olimpíadas.

Conforme mencionado por LIMA (2020), é importante observar que a invenção dos primeiros cartuchos metálicos, desenvolvidos pelo armeiro francês Louis Flobert em 1840, foi um marco significativo na evolução das armas, antes mesmo que a automação adquirisse destaque e relevância na sociedade. Assim, outro armeiro dos Estados Unidos, Daniel Wesson, integrou um material explosivo na cápsula de latão, juntamente com uma bala na ponta, inspirando-se na ideia de Flaubert e dando origem às balas que conhecemos atualmente.

A Revolução Industrial, que se intensificou em 1870, foi um dos principais fatores que impulsionaram a evolução das armas de fogo no mundo. A

Primeira Guerra Mundial evidenciou o quão avançados os armamentos já estavam. No entanto, foi durante a Segunda Guerra Mundial que a humanidade compreendeu a magnitude do progresso dessas armas, culminando na criação da bomba atômica, a mais destrutiva invenção da mente humana. Isso demonstrou que as inovações contínuas estavam, de fato, aumentando a letalidade dos armamentos.

Assim, observa-se que o desenvolvimento das armas de fogo está intimamente ligado à evolução da sociedade. Em cada etapa da trajetória humana, surgem armamentos cada vez mais letais e avançados, com propósitos que vão além da simples autodefesa ou ofensiva, incluindo também aspectos esportivos, por exemplo.

Segundo SILVA JÚNIOR (2020), o processo de desarmamento da população do Brasil começou a tomar forma com a fundação dos primeiros assentamentos nos anos 1530, quando as Ordenações Filipinas proibiram que os civis utilizassem armas de fogo.

Durante todo o período colonial, não ocorreram alterações significativas, e após a conquista da independência, foi apenas em 1934 que o presidente Getúlio Vargas promulgou o Decreto 24.602, estabelecendo no seu artigo primeiro a proibição da instalação de fábricas civis para a produção de armas e munições de guerra no Brasil. Naquela época, a questão do porte de armas de fogo era regulamentada pelo Decreto-Lei

nº 3.699, de 3 de outubro de 1941, que considerava o porte como uma contravenção penal, com penas que podiam variar de 15 dias a 6 meses de detenção, além de multa, uma situação bem diferente da legislação atual.

MENDONÇA e JAYME (2021) mencionam que a primeira iniciativa de desarmamento no Brasil ocorreu sob a administração de Getúlio Vargas em 1930, conforme foi destacado anteriormente. Essa ação proibia a produção de armamentos, sendo que uma das justificativas principais apresentadas por Vargas para o desarmamento era o fato de que os cangaceiros utilizavam armas furtadas de coronéis para realizar suas atividades criminosas no país.

Anos depois, em 1965, para restringir ainda mais a posse de armas, o Presidente Castelo Branco aprovou o Decreto Lei nº 55.649, durante o período do Regime Militar, que proibiu a aquisição de armamento por cidadãos comuns. Além disso, estabeleceu o Regulamento para a Fiscalização de Produtos Controlados (R-105), visando aprimorar a supervisão do Exército Brasileiro.

De acordo com CHIARELOTO (2021), os movimentos em prol do desarmamento ganharam destaque devido à sua força em discussões e debates. Diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) passaram a organizar eventos em espaços públicos para evidenciar a correlação entre os altos índices de violência social e o uso de armas de fogo, acreditando que

a legislação da época era inadequada para restringir o porte de armamentos.

Em 2003, ocorreu a “marcha silenciosa” em frente ao Congresso Nacional, liderada principalmente por políticos e cidadãos, que pleiteavam uma legislação mais eficaz sobre desarmamento. Isso levou à criação da Lei nº 10.826, promulgada em 22 de dezembro de 2003, também conhecida como Estatuto do Desarmamento. Esta nova legislação anulou completamente a Lei nº 9.437/97, estabelecendo normas mais severas e uma abordagem mais eficaz para controlar o uso de armas de fogo no país.

Conforme CÂMARA (2021), o presidente da República Jair Bolsonaro fez modificações em quatro decretos federais com o objetivo de reduzir a burocracia e facilitar o acesso a armas de fogo e munições no Brasil a partir de 2021. A primeira modificação ocorreu no Decreto 9.845/2019, que autorizou alguns profissionais, como juízes, integrantes do Ministério Público e membros das Forças Armadas, a adquirirem até seis armas de uso restrito, aumentando o limite anterior que era de quatro armas.

Outra mudança foi no Decreto 9.846/2019, que possibilitou que atiradores comprassem até 60 armas e caçadores até 30, com o Exército concedendo autorização apenas quando esse limite fosse ultrapassado. Além disso, essa categoria agora pode adquirir até 2.000 munições para armas de uso restrito e até

5.000 para armas de uso permitido.

Conforme mencionado por FERREIRA (2021), houve uma nova mudança em relação às armas de fogo com a modificação do Decreto 9.847/2019, que tornou mais permissivos os pedidos para a concessão de porte de arma. Além disso, o Presidente da República revogou o Decreto 10.030/2019, eliminando a exigência de registro no Exército para comerciantes de armas de pressão, reclassificando muitos tipos de armamentos como PCEs – Produtos Controlados pelo Exército, e estabelecendo que tanto a Receita Federal quanto os CACs podem solicitar autorização para a importação de armas de fogo e munições.

De acordo com MENDONÇA E JAYME (2021), a razão apresentada para essas significativas mudanças destacou que vários atiradores e caçadores usam armas longas, raiadas e calibres limitados, o que facilita o consumo superior a 500 a 1000 cartuchos mensais. Assim, essa flexibilização assegura uma melhor realização das atividades desse grupo. A partir disso, passou-se a argumentar que esse conjunto de mudanças visa viabilizar o direito que os indivíduos autorizados têm em relação ao uso de armas de fogo no Brasil.

Embora tenham ocorrido mudanças significativas, SILVA E SILVA (2021) ressalta que o Supremo Tribunal Federal acabou suspendendo partes dos decretos que relaxaram as normas sobre armas de fogo. Segundo a Relatora, Ministra Rosa Weber, as diretrizes de flexibilização ultrapassaram os limites do poder regulatório concedido ao Presidente da República e feriram diversas políticas públicas, tanto aquelas destinadas à proteção quanto aos direitos fundamentais. Na decisão provisória, a Ministra destacou que os Decretos nº 10.627/2021, 10.628/2021, 10.629/2021 e 10.630/2021 não estão em conformidade com o sistema de controle e fiscalização de armas no Brasil e, além disso, contrariam o próprio Estatuto do Desarmamento. A situação é ainda mais preocupante, pois há um desvio do poder regulamentador, sendo utilizado para infringir a legislação existente.

A decisão a respeito desse tema foi temporariamente interrompida, uma vez que o Ministro Nunes Marques solicitou um tempo adicional para análise. No total, existem 14 processos relacionados aos decretos do presidente que visam facilitar o acesso a armamentos no Brasil.

De acordo com CHIARELLO (2021), uma das preocupações em relação às armas de fogo no Brasil é a persistente ação dos grupos favoráveis à armamentação, que buscam a aprovação de leis que abordem o tema. Um exemplo notável é o Projeto de Lei Nº 3722/2012, que propõe regulamentações

sobre a compra, posse, porte e circulação de armas e munições, além de estabelecer penalidades e providências relacionadas.

Se aprovado, este projeto se tornará o Estatuto do Controle de Armas de Fogo, substituindo o atual Estatuto do Desarmamento. Entre as polêmicas que cercam o projeto, destaca-se a proposta de reduzir a idade mínima para a compra de armas de 25 para 21 anos, conferir o porte a determinadas autoridades, incluindo parlamentares, e permitir que cidadãos, ao atenderem os requisitos legais, possam adquirir e portar armas para proteger seu patrimônio ou em situações de legítima defesa. Contudo, existem cerca de 47 Projetos de Lei relacionados ao Nº 3722/2012, o que levanta dúvidas sobre a plena realização dos objetivos iniciais deste projeto.

Conforme mencionado por CÂMARA (2022), o Projeto de Lei Nº 3722/2012 visa estabelecer diferentes categorias de porte de arma. A primeira delas é o porte rural, que permitirá ao proprietário ou trabalhador do campo obter uma licença, desde que comprove que necessita da arma para seu sustento, além de garantir a segurança pessoal, familiar e patrimonial. Além disso, shooters, colecionadores e caçadores deverão registrar suas armas no Exército Brasileiro, que fornecerá um Certificado de Registro com validade de cinco anos.

O projeto também tem como objetivo regularizar o porte para empresas de segurança, que será autorizado pela Polícia Federal, permitindo que os profissionais possam portar armas mesmo quando não estão em serviço. Outro aspecto abordado é o porte funcional, que permitirá a autoridades portarem armas em razão de suas atribuições, sendo necessário comprovar a aptidão técnica e psicológica para o manejo de armamentos.

Por último, o projeto de lei aborda a questão do porte de armas, que é o mais controverso. Ele concede aos cidadãos a autorização para carregar armas de fogo permitidas, tanto para proteção pessoal quanto para salvaguarda de bens, porém, os solicitantes precisam ter pelo menos 25 anos e demonstrar aptidão técnica e psicológica.

Assim, nota-se que sempre existiram intensos debates sobre a utilização de armas de fogo no Brasil, uma vez que essas armas foram inicialmente criadas para fins militares e de combate, antes de se tornarem acessíveis ao uso civil. Observa-se, ainda, uma polarização de opiniões e ações, com um grupo promovendo a liberação do porte de armas para a população em geral, enquanto outro se opõe firmemente a essa prática.

Dessa forma, CHIARELOTO (2021) aponta que a Jurisprudência tem contribuído para impulsionar os movimentos de desarmamento, pois é possível encontrar uma ampla gama de decisões onde os réus são punidos pelos Tribunais Superiores

devido a questões diretamente relacionadas ao Estatuto do Desarmamento. Esse fator afeta diretamente tanto a posse quanto o porte de armas de fogo e seus respectivos componentes.

O anseio por desarmamento levou ao desenvolvimento de um extenso processo de mudanças legais, mobilizações sociais e envolvimento político que culminaram na promulgação da Lei nº 10.826/2003, datada de 22 de dezembro de 2003. Esta lei passou a vigorar no dia seguinte, 23, após sua publicação no Diário Oficial da União, sendo rapidamente referida como “Estatuto do Desarmamento”.

Após quase duas décadas de sua implementação, o Estatuto ainda provoca diversas dúvidas e discussões entre os defensores da compra, posse e uso de armas de fogo por civis e os chamados desarmamentistas, que buscam exatamente o oposto: a proibição da venda de armas.

De acordo com MENDONÇA e JAYME (2021), o Estatuto do Desarmamento foi implementado com a finalidade de aprimorar e tornar mais eficiente o controle sobre a aquisição e venda de armamentos, incluindo armas e munições. No entanto, essa legislação não encerrou o debate sobre o porte de armas por cidadãos; ao contrário, estimulou uma discussão mais intensa que culminou em um Referendo em 2005, onde a sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a satisfação com o artigo 35 do Estatuto.

Esse artigo estabelece a proibição da comercialização de armas de fogo e munições em todo o país, exceto para as entidades mencionadas no artigo 6º do mesmo documento. Na consulta, aproximadamente 63,94% dos eleitores se manifestaram a favor da não proibição das armas. Porém, em razão das políticas restritivas implementadas através de decretos pelos governos que se sucederam, mesmo com a legalidade da comercialização, posse e porte, as limitações impostas, incluindo taxas, tornam praticamente inviável a aquisição de armas de fogo pelos cidadãos.

De acordo com CALDERARO FILHO (2022), o Estatuto do Desarmamento lançou o Sistema Nacional de Armas, conhecido como SINARM, cuja atuação abrange todo o Brasil. Entre suas atribuições estão o registro de armas de fogo e a identificação de suas características e proprietários no país. Além disso, o SINARM é responsável pelo cadastramento de armeiros e suas respectivas armas, pela anotação de qualquer modificação que afete as características ou o funcionamento das armas, e pelo estabelecimento de laços com as Secretarias de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal, a fim de compartilhar informações sobre registros, licenças e a posse de armas de fogo nas respectivas localidades.

De acordo com o PLANALTO (2022), um aspecto relevante do Estatuto do Desarmamento é a criminalização de duas práticas amplamente debatidas: a posse e o porte de armas de fogo. A posse refere-se ao direito que uma pessoa tem de manter uma arma dentro de sua casa ou em seu local de trabalho, sendo necessário que o possuidor seja o titular e responsável legal pelo local ou empresa. O Estatuto estabelece dois tipos de infrações relacionadas à posse: a posse irregular de armas de fogo de uso permitido, cuja pena varia de 1 a 3 anos de detenção e multa, e a posse ilegal de armas de fogo de uso restrito, que pode levar a uma pena de até 6 anos de reclusão e multa, uma vez que essas armas são exclusivas para as forças armadas. Já o porte de arma de fogo refere-se ao direito de circular com a arma em locais que não sejam apenas a residência ou o trabalho do portador. No entanto, portar uma arma de uso permitido ou restrito é considerado crime se realizado em desacordo com a legislação ou regulamentações vigentes.

Conforme FERREIRA (2021), a discussão que ainda persiste sobre a eficácia do Estatuto revela que ele impõe restrições rigorosas ao direito de posse e porte de armas de fogo. Um dos principais pontos negativos é que essa legislação desconsidera a opinião da população, visto que mais de 50% dos cidadãos se opõem à proibição do uso de armas por civis. Além disso, ao contrário do que muitos pensam, o Estatuto não atua como um diminuidor da violência e do

crime relacionados a armamentos, pois, na verdade, ele acaba por estimular o tráfico de armas e munições em todo o país.

É evidente que, apesar de sua implementação, os índices de violência não diminuíram; na verdade, houve um aumento significativo até o momento presente, considerando que as armas empregadas nos delitos são oriundas do tráfico. Segundo a lógica do estatuto, a proibição do armamento civil não contribui para a diminuição da criminalidade, pois essa questão não está apenas ligada à criminalização ou não do porte e posse de armas, mas está intrinsecamente relacionada a outros fatores sociais, como pobreza, educação, dignidade e igualdade.

Dessa forma, observa-se que o Estatuto do Desarmamento, por si só, não é uma ferramenta eficaz para alterar os índices de crimes associados ao uso de armas de fogo, uma vez que a violência no Brasil possui diversas origens.

Conforme mencionado anteriormente, o Estatuto do Desarmamento é a principal norma legal no Brasil que aborda questões relacionadas ao porte, posse e comércio de armas de fogo. No entanto, existem diversos outros regulamentos significativos que também tratam desse tema. Reconhecer esses regulamentos é fundamental para compreender a preocupação do Estado em relação ao porte e à posse de armas, independentemente de quem seja o detentor ou portador.

Conforme destacado por BRITO (2021), além do Estatuto do Desarmamento, existem outras legislações que abordam questões relacionadas ao armamento. A Lei nº 10.834/03, por exemplo, regula a taxa de fiscalização de produtos sob controle, incluindo armas de fogo. Além disso, a Lei nº 13.060, de 22 de dezembro de 2014, estabelece normas para a utilização de instrumentos de menor potencial ofensivo pelos trabalhadores da segurança pública no Brasil. O Decreto nº 10.030, de 30 de setembro de 2019, também merece menção, pois aprova o Regulamento de Produtos Controlados, que abrange armas de fogo, armas de pressão, explosivos, materiais menos letais, munições, além de produtos pirotécnicos, químicos e equipamentos de proteção balística.

De acordo com BORBA E GOMES (2021), o Decreto nº 9.845/2019 aborda diversas questões relacionadas às armas de fogo, incluindo aspectos como aquisição, cadastro, registro e posse desses equipamentos e suas munições. Além disso, a Portaria DPF nº 613/2005 estabelece os critérios de avaliação de capacidade técnica para o manuseio de armas por membros de determinadas instituições. Também se destaca a Instrução Normativa 201/21 – DG/PF, que institui procedimentos referentes ao registro, posse, porte e venda de armas de fogo. A Polícia Federal possui várias outras portarias e instruções normativas que tratam desse tema.

Assim, SILOTO (2021) destaca que a Lei 13.060/2014 aborda os Instrumentos de Menor Potencial Ofensivo, conhecidos como IMPO. Com essa legislação, os profissionais de segurança pública têm o direito de receber do Estado esses instrumentos, com o intuito de evitar o uso imediato da força física e a utilização indiscriminada de armas de fogo. Os IMPO são regulamentados pela Portaria Interministerial nº 4.226/2010, que também aborda o uso restrito de armas de fogo. De maneira geral, cada situação exige uma abordagem diferente por parte das forças de segurança pública. Essa regulamentação visa aprimorar a atuação dos agentes, oferecendo opções mais equilibradas em lugar do uso de armas letais, prevenindo abusos e excessos no desempenho de suas funções.

Segundo MARTINS, SILVA E POMIN (2021), o Decreto nº 10.030, datado de 30 de setembro de 2019, que estabeleceu as diretrizes sobre produtos controlados, delinea quais itens são considerados controlados pelo Exército. A legislação define que arma de fogo inclui tanto a própria arma quanto seus acessórios, peças e equipamentos; armas de pressão englobam a arma e seus componentes; além disso, explosivos são categorizados em explosivos de ruptura e de baixa intensidade, incluindo iniciadores, acessórios e equipamentos de bombeamento.

A norma também menciona produtos pirotécnicos, químicos e equipamentos de proteção balística. A posse e o porte de Produtos Controlados de especial relevância, como armas de fogo, somente poderão ser autorizados pelo Exército. Além disso, a lei, especialmente no artigo 83, parágrafo 3º, assegura que colecionadores, atiradores e caçadores têm a permissão de transportar uma arma de fogo, devidamente municiada e pertencente ao seu acervo registrado no Sigma, apenas entre o local de armazenamento do acervo e locais de treinamento, competição, manutenção, exibição, caça ou abate, contanto que apresentem o certificado de registro e a guia de tráfego em situação válida.

Segundo CARRIL (2021), a extensa quantidade de regulamentos e diretrizes que abordam produtos controlados, como as armas de fogo, surge das questões burocráticas que buscam dificultar o acesso a estes armamentos, refletindo uma perspectiva desarmamentista predominante. Embora haja críticas robustas a essa abundância de normas, já que elas limitam o acesso das pessoas às armas de fogo, sua eficácia no combate à criminalidade contemporânea é questionável. Enquanto tais regulações podem deixar a população sem meios adequados para sua proteção, elas falham em enfrentar o verdadeiro cerne do problema: a criminalidade, que está enraizada em fatores sociais, e não na mera posse ou porte de armas.

Por sua vez, BORBA E GOMES (2021) apontam que, além das numerosas regulamentações referentes a armas de fogo no Brasil, que visam limitar o porte e a posse, há também uma variedade de Projetos de Lei que abordam essa temática. Por exemplo, em 2020, aproximadamente 14 propostas legislativas foram apresentadas relacionadas ao tema, com quatro delas focando especificamente nas questões de posse e porte. Além disso, cerca de 194 Projetos de Lei sobre esse assunto já foram encaminhados ao Congresso Nacional, refletindo diretamente na sociedade, já que a contínua discussão gera insegurança jurídica. De um lado, há a parcela do legislativo que busca assegurar o acesso às armas para civis ou, pelo menos, flexibilizar regras sobre porte e posse; do outro, encontra-se a ala que apoia o desarmamento. O resultado é um emaranhado de leis, Projetos de Lei e Instruções Normativas que, na prática, não contribuem efetivamente para o combate à criminalidade.

Observa-se, portanto, uma significativa quantidade de críticas à excessiva quantidade de regulamentos e mecanismos que abordam as questões relativas a armas de fogo no Brasil. Isso se torna evidente ao analisar os índices de criminalidade, uma vez que o principal objetivo dessas normas é restringir o acesso de civis às armas, com a intenção de conter o crescimento da criminalidade. No entanto, essa finalidade não tem apresentado os resultados esperados, como se pode verificar

pelos dados sobre a criminalidade no país.

As questões relacionadas às armas de fogo são extremamente intrincadas e delicadas, pois estão interligadas a aspectos sociais mais do que a meras ideologias que visam apoiar qualquer lado da narrativa. Além disso, o direito de portar e possuir armas é uma realidade, e o que está em pauta atualmente é a discussão sobre a possibilidade de ampliar esse direito para civis. Portanto, é fundamental explorar quais seriam as obrigações legais e sociais dos civis no manuseio de armas de fogo, assegurando que esse direito seja exercido dentro dos limites legais e, em particular, respeitando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Conforme apontado por SILVA E SILVA (2021), para entender a responsabilidade jurídica relacionada ao porte e à posse de armas de fogo, é necessário recorrer à legislação pertinente, especialmente aos tipos penais presentes no Código Penal. Isso se deve ao fato de que, em situações de excessos e abusos, mesmo indivíduos que possuem autorização legal para portar ou possuir armas podem enfrentar consequências criminais. Ademais, as implicações legais do uso de armamentos estão também ligadas à responsabilidade social que cada pessoa possui.

Segundo LEITE (2019), quem possui uma arma de fogo está vinculado a duas questões essenciais do Estado: a primeira é a proteção de sua própria segurança, enquanto a segunda diz respeito à proteção dos direitos fundamentais, tanto os seus quanto os dos outros cidadãos. O direito de portar ou ter uma arma não pode se sobrepor ao direito à vida e à segurança dos demais, uma vez que muitos defendem que armar a população pode levar ao aumento da criminalidade e de incidentes fatais na sociedade. Portanto, o portador de uma arma deve entender que seu direito à defesa pessoal não lhe confere a liberdade de violar os direitos de outros e de comprometer direitos fundamentais. A grande questão é que não se sabe se, culturalmente, a sociedade está apta a exercer esse direito de maneira responsável, o que torna as responsabilidades sociais e legais interdependentes.

Conforme afirmam MENDONÇA e JAYME (2021), a aquisição de um porte de arma de fogo impõe uma significativa responsabilidade social ao indivíduo. Ademais, permitir que qualquer pessoa tenha acesso a esse porte exige uma atenção redobrada em relação a diversos direitos fundamentais sociais, não apenas os do portador da arma, mas também os da sociedade, que necessita de proteção contra abusos que se façam passar por legítima defesa.

Conforme FERREIRA (2021), a primeira questão jurídica relacionada a armas de fogo que pode acarretar responsabilidade ao cidadão está relacionada à análise do Projeto de Lei nº 3723, de 2019, elaborado pela Câmara dos Deputados. Este projeto, que ainda aguarda apreciação no Senado Federal, propõe modificações na Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003. Através dessa proposta, observa-se a busca por um equilíbrio entre a segurança pública e a segurança pessoal. Embora o projeto promova a flexibilização da posse e do porte de armas, também exige que as pessoas autorizadas realizem o registro de suas armas e adquiram um certificado de registro para exercer plenamente esse direito. Além disso, o texto estabelece que tanto os civis quanto os não civis que possuem ou portam armas devem respeitar os limites das propriedades onde estão autorizados a fazê-lo, o que está intimamente relacionado à questão social, uma vez que isso previne que o possuidor ou portador cometa abusos fora de sua área de domínio.

Constata-se, portanto, que as atuais exigências para a posse e o porte de armas de fogo continuarão em vigor. Na verdade, é provável que sejam intensificadas para aqueles que as possuem, a fim de assegurar um equilíbrio entre a segurança individual e os direitos fundamentais dos demais cidadãos.

Conforme SILVA JÚNIOR (2020), o Estatuto do Desarmamento demonstrou que o desarmamento da população não equivale a uma redução nos índices de criminalidade. O ideal seria capacitar as pessoas a utilizarem as armas de fogo de maneira correta, além de educar a sociedade sobre suas obrigações legais e sociais. Ao se considerar a possibilidade de revogar o Estatuto do Desarmamento e flexibilizar o controle sobre a posse e o porte de armas no Brasil, é fundamental entender que isso não é um direito absoluto, visto que há outras questões pertinentes, como a segurança pública dos cidadãos. Portanto, é essencial que o cidadão compreenda e siga rigorosamente os requisitos legais, que podem incluir desde o registro da arma até restrições ao porte e à posse em locais não permitidos, como festas, áreas públicas e espaços privados fechados, por exemplo.

De maneira semelhante, CALDERARO FILHO (2022) ressalta que a responsabilidade social relacionada ao porte ou posse de armas de fogo está vinculada ao conceito de liberdade. É fundamental que o cidadão não confunda liberdade com excessos e desvios de conduta, pois a liberdade de um indivíduo não deve interferir na liberdade dos demais. Nesse contexto, surge a obrigação do legislador de ser atento e sensível ao elaborar uma norma que seja realmente eficaz, evitando que esta seja apenas simbólica ou que sirva para promover ideais armamentistas, seja a favor ou contra. Assim, é essencial que o

legislador estabeleça regras que restrinjam o porte de armas na mesma medida em que se permite a sua posse, para que a sociedade entenda que isso não é um direito para intimidar ou ameaçar os direitos dos outros.

De acordo com Costa (2021), para assegurar o uso adequado do direito de possuir e portar armas de fogo, é fundamental que o Estado adote uma postura rigorosa em relação à formação dos cidadãos sobre a utilização e manuseio correto desses dispositivos. Isso vai além de meras questões técnicas; é necessário promover uma mudança cultural que reconheça a arma de fogo como um instrumento perigoso, capaz de acarretar sérias repercussões tanto para o indivíduo quanto para a coletividade. Assim, ao flexibilizar esse direito, o Estado também assume a responsabilidade de educar e capacitar a população sobre o uso apropriado das armas de fogo.

SILOTO (2021) argumenta que os mesmos esforços dedicados à implementação de políticas de desarmamento deveriam ser aplicados para promover a responsabilidade legal dos cidadãos, garantindo que cumpram os requisitos legais para possuir e portar armas de fogo. Além disso, é crucial que haja uma conscientização social sobre o papel do indivíduo dentro da comunidade. O Estado poderia estabelecer iniciativas públicas que incluam o controle rigoroso de registros, a realização de avaliações psicológicas periódicas, o rastreamento de armas por meio de dispositivos eletrônicos e chips, e a exigên-

cia de capacitação contínua sobre o uso correto do armamento, o que contribuiria para uma participação social mais ativa.

Assim, observa-se que as obrigações legais do indivíduo em relação ao uso de armas de fogo estão diretamente relacionadas às suas responsabilidades legais. Essas obrigações estariam vinculadas à legislação vigente, que exige o cumprimento de certos critérios para a posse e o porte de armas, de forma semelhante ao que ocorre atualmente com as normas para aqueles que estão devidamente autorizados. Portanto, seria imperativo exigir que o cidadão se submeter a uma série de avaliações psicológicas regulares e treinamentos, para que, assim, compreenda sua responsabilidade social, que envolve a proteção dos direitos fundamentais dos outros, assim como a preservação de seus próprios direitos.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O objetivo deste estudo, que tem como base a pesquisa bibliográfica, foi explorar as obrigações sociais e legais da sociedade civil ao comprar armas de fogo, considerando a possibilidade de que o direito à posse e ao porte desse tipo de equipamento seja ampliado de maneira geral.

Três suposições foram formuladas: a primeira sugere que o indivíduo deve ser treinado no uso e manuseio correto da arma de fogo em sua residência e no ambiente social; a segunda indica que aquele que possui autorização para portar uma arma pode ser judicialmente responsabilizado por seu uso inadequado; e a terceira e última afirma que o proprietário da arma de fogo é integralmente responsável por ela, sendo proibido permitir que menores ou pessoas incapazes a utilizem ou manuseiem.

Inicialmente, ficou claro que as questões relacionadas ao armamento são extremamente polarizadas no país. De um lado, existe o movimento em favor da posse de armas, enquanto do outro, há o movimento que defende o desarmamento. Ambos têm se enfrentado por muitos anos, buscando armar ou desarmar a população.

Apesar de tantas contestações, não houve uma diminuição nos índices de criminalidade; ao contrário, observou-se um crescimento significativo da violência e dos crimes, conforme explicado na terceira seção. Dessa forma, pode-se afirmar que esses debates intermináveis apenas serviram para acentuar a divisão social, ao invés de promover educação e preparo para que os cidadãos lidem de forma adequada com as questões relacionadas às armas de fogo.

No que diz respeito à questão da pesquisa, que busca esclarecer as obrigações legais e sociais que os civis assumem ao adquirir uma arma de fogo, especialmente se lhes for concedido o direito de postá-la e possuí-la, foram confirmadas duas hipóteses: a primeira afirma que os cidadãos devem obrigatoriamente receber treinamento sobre o uso e manuseio correto da arma dentro de suas residências e na vida comunitária; a segunda indica que aqueles que portarem armas de fogo de forma autorizada poderão ser responsabilizados criminalmente por um uso ou manuseio inadequados.

Com base no que foi apresentado, foi possível notar que os civis assumiram as mesmas obrigações legais que existem hoje, como a necessidade de registrar a arma de fogo e obter a certificação desse registro.

Para enriquecer a discussão, a jurisprudência também destaca outras obrigações legais, como a realização periódica de avaliações psicológicas e treinamentos específicos. Isso visa fomentar no indivíduo a consciência da responsabilidade social e ajudá-lo a compreender os limites do direito de porte e posse de armas de fogo.



É evidente que as responsabilidades jurídicas e sociais estão conectadas; por isso, o ideal é que o legislador se concentre na elaboração de normas obrigatórias que evitem excessos e abusos no exercício do direito à posse e ao porte de armas de fogo.

As responsabilidades legais podem incluir: a necessidade de registrar armas de fogo, realizar treinamentos obrigatórios e passar por avaliações psicológicas periódicas, garantindo que o direito à posse e ao porte de armas seja exercido em conformidade com a legislação vigente.

Além disso, ficou evidente que as obrigações e responsabilidades sociais originam-se do entendimento pessoal de que a liberdade de um indivíduo não anula a liberdade de outro. Assim, ao cometer excessos e abusos, o cidadão pode ser processado criminalmente, conforme já ocorre na legislação brasileira.

REFERÊNCIAS



CHIARELOTO, Murilo Ferreira. **Alterações no estatuto do desarmamento.** Artigo científico, Unievangélica, 2021.

LIMA, Renato Brasileiro. **Legislação especial criminal comentada.** v. único. 8º ed. rev. ampl. e atual. Bahia: Editora Jus Podivm, 2020.

MENDONÇA, Andressa Martins; JAYME, Fernando Rizério. **A ineficácia do estatuto do desarmamento nos crimes praticados com armas no Brasil.** Facito, vol. 1, ed. 30, setembro de 2021.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Casemiro da. **A (in) eficácia do estatuto do desarmamento na redução da criminalidade.** Periódicos da Unievangélica, 2020.

SILVA, Thiara Gabrielly; SILVA, Ingrid Soares. **Estatuto do desarmamento como redução da criminalidade de homicídios provocados por arma de fogo em decorrência de gênero.** Revista Unifaj. v. 2, ed. 3, 2021.

TEIXEIRA, Bruno Romanelli. **Porte de arma de fogo versus direitos fundamentais.** Artigo científico, Dspace Unisa, ed. 1, 2018.



LITERATURA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSA MARIA CAROLINA DE FRANÇA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Instituto Superior de Educação Alvorada Plus de SP (2008). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Mauricio Simão.



RESUMO:

Por meio desta pesquisa bibliográfica foi investigada a opinião de alguns autores entre eles: Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro, Piaget e outros, sobre como a criança se apropria do pensamento e da linguagem através da literatura infantil. Buscou-se problematizar a concepção do professor, diante do seu trabalho com a literatura infantil na primeira infância, através de questionários realizados com os mesmos. Procurou-se conhecer sua ação pedagógica e por meio de gráficos foram demonstrados os dados. Acredita-se que este trabalho seja relevante e de importância social, pois enfatiza a necessidade de utilizar a literatura infantil na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade onde estão inseridos.

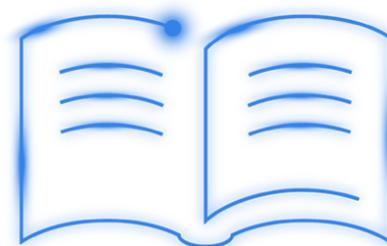
Palavras-chave: Literatura; Importância; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca apresentar a importância da literatura na educação infantil para a formação ética e moral no desenvolvimento psicossocial dos educandos, auxiliando na formação integral, permitindo relacionar-se melhor com seus pares, através da confiança e segurança.

Como nos explica Caldin (2003), nos últimos anos do século XX, a ideia acerca da necessidade e relevância da literatura infantil na instrução formativa de pequenos leitores se consolidou, passando a fazer parte das discussões concernentes às políticas públicas de educação e de cultura.

Mesmo distante de uma situação ideal de configurar-se como um país de leitores, em razão dos problemas da qualidade da educação, é importante reconhecer que a situação não é a mesma de tempos atrás como, por exemplo, a do ano de 1980, quando a criança escutava e desfrutava da mesma literatura para adultos. A concepção da necessidade de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é, praticamente, um consenso na atualidade.



A importância da leitura literária: breves considerações bibliográficas

De acordo com Barros (2013), foi necessário muito tempo para que se considerassem as crianças como constituintes de uma sociedade e para que seus vínculos com a família e a escola fossem objetos de estudo. Até o século XVI, a concepção sobre a infância era considerada de maneira muito distinta da que se tem atualmente; a existência social da infância era vista como um grupo a parte dos demais componentes da sociedade, pois somente na fase adulta eram agregados ao espaço adulto.

A criança escutava as mesmas histórias/narrativas que eram contadas para os adultos, característicos das tradições populares da época. Enquanto as crianças de baixa renda (da aldeia) ouviam lendas, as crianças da nobreza escutavam clássicos. Enfim, ambos os públicos – adulto e infantil – participavam dos mesmos ambientes e atividades, até mesmo no que se refere à educação escolar.

Apenas no século XVIII começou a se manifestar um cuidado com o tratamento da infância, que se fixaria mais adiante, quando se passou a dividir as crianças em conformidade com a faixa etária. Isso ocorreu, pois a “revolução social imposta pelas guerras, que modificaram os costumes entre a Idade Média e os tempos modernos, criou uma compreensão da particularidade da infância e sua impor-

tância tanto moral como social” (BARROS, 2013, p. 15).

Zilberman e Lajolo (1986) contam que com o fortalecimento da burguesia, compreendido pelos autores como os grupos de poder aquisitivo e de influência a sociedade à época alta, isto é, antes do século XIX, incitou um investimento na educação; por este motivo a infância passou a ter um olhar especial e independente. Este período passou, então, a ser estabelecido como uma época de vulnerabilidade do ser humano, no qual a criança deve ser orientada e cuidada quanto às questões de proteção contra doenças e mazelas sociais, em razão de sua dependência e fragilidade.

Esta necessidade de proteção incitou o aparecimento de organizações que resguardem o local do aprendiz jovem na sociedade e possam ser usadas como intermédio entre a criança e o mundo. Foi a partir desta concepção que surgiram as primeiras escolas para o público infantil. De acordo com Zilberman (2003), a valorização da infância acarretou uma maior comunhão familiar, contudo, ao mesmo tempo, surgiram os meios de controle do crescimento intelectual da criança e do domínio de suas emoções.

Sendo assim, a literatura e a escola, respectivamente, são inventadas e reorganizadas, para cumprirem a missão de educar as crianças. Neste processo de modernização que a sociedade vivenciou no século XV estimulado pela industrialização, a escola também passou a ter a função de moldar o jovem para

agir, quando adulto, conforme o que é considerado status social no mundo burguês; com isso, passa-se a defender que pela alfabetização se capacita a criança, o que faz aumentar o consumo de obras impressas. Sobre isso, Barros (2013, p. 16), aponta que:

” Esse processo aperfeiçoa a tipografia e a expansão da produção de livros, o que inicia o estreito laço entre a literatura e a escola. Produto da industrialização, o livro surge visando um mercado específico cujas características respeitam posturas pedagógicas e afirma valores burgueses a fim de assegurar sua utilidade. E a literatura surge, a partir dessas grandes transformações, na ordem sociopolítica e econômica (BARROS, 2013, p.16).

Ao final do século XVII, esse pensamento incitou o aparecimento de um mercado de livros pedagógicos específicos, destinados, principalmente, para a literatura infantil. Apareceram-se, por exemplo, as histórias de La Fontaine (1668) e Os Contos da Mamãe Gansa (1697).

As narrativas famosas e conhecidas mundialmente surgiram, inicialmente, na França e, depois, na Inglaterra, onde se destacam os contos de fada, como as famosas 7 histórias dos irmãos Grimm, em 1812. Nesta fase, identificou-se que as crianças tinham favoritismo por histórias fantásticas e com aventuras, como Peter Pan, de James Barrie.

Ainda de acordo com Barros (2013), o período de maior visibilidade da criança ocorreu no século XIX, originando assim a preocupação e respeito com as precisões e com o crescimento cognitivo e emocional da criança, por isso, as ciências – psicológicas, sociológicas e pedagógicas – passaram a se ater a este público. Neste contexto, a literatura passa a ser objeto pedagógico de trabalho desses estudiosos que se dedicaram ao público infantil. Pela literatura eram transmitidos valores e normas da sociedade, com o objetivo de educar o caráter da criança em uma instrução cívica, ética, humanística, intelectual e espiritual.

Lajolo (2002) informa que essa intenção de usar a literatura como postura didática é, ainda hoje, um método muito utilizado quando se objetiva transmitir algum ensinamento em concordância com a interpretação de adultos. Para o autor, essa conduta tem um aspecto negativo, pois limita a condição da criança de criar uma apreensão autônoma e crítica perante a vida. Ainda de acordo com o autor, as interligações entre literatura e o ambiente escolar, em grande parte das situações, partem deste princípio de formar a criança para o uso de obras impressas com algum fim educativo adulto.

” Percebe-se isso quando se analisam que a maioria das obras literárias utilizadas no ambiente escolar são produzidas por professores clássicos, pedagogos, entre outros, enfim, principalmente profissionais ligados à área da Educação. No Brasil, de acordo com Barros (2013), o reconhecimento da importância dos livros literários infantis aconteceu depois de sua valorização como recursos pedagógicos, que possibilitaram instruir as crianças com bons modos para a convivência em sociedade. Verifica-se aqui que ainda há uma intencionalidade, o livro visto como uma forma de impor padrões e valores morais da sociedade. Um dos autores que se destacou no Brasil na área da literatura infantil foi Monteiro Lobato. Em 1921, o autor lançou “Narizinho Arrebitado”, que foi utilizado pela rede escolar pública com sucesso, por isso, outras histórias, como o “Sítio do Pica Pau Amarelo”, também foram implementadas.

Coelho (2000, p. 225) também informa que Monteiro Lobato foi um divisor de águas na literatura infantil, pois “Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando.

Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia”. Grande parte das obras de Lobato são destinadas à literatura para crianças que, além de escritor, era grande empresário

nos ramos de editoras. Daí, talvez, esteja outro quesito que o ajudou a divulgar as suas obras literárias.

Lobato acreditava que a relação entre criança e a literatura é um método para inserir a criança no ambiente da imaginação, cativando-a a se tornar uma leitora e, conseqüentemente, fazendo-a assimilar mais informações que a tornaria um adulto atuante na sociedade.

Há, ainda, a inserção do propósito de formação, isto é, a literatura apresenta somente características de moralista para material de formação de leitores. Com o crescimento das pesquisas destinadas exclusivamente à área infantil, iniciada no século XX, que se atenam ao desenvolvimento emocional, na emoção e cognição das crianças, a literatura goza de um alto status como método de trabalho nesse campo.

Entre as décadas de 30 e 60, os gêneros literários, até então com destaque para as narrativas, aumentaram, aparecendo cartilhas didáticas, gibis, livros informáticos e novas linguagens tecnológicas. Na década de 70, a literatura infantil começou a ser identificada como um benéfico objeto/auxiliar para o crescimento intelectual e cultural da criança.

Ainda neste período, apareceram o Instituto Nacional do Livro, fundado em 1937, que se incumbiu da tarefa de editar, viés convênios, uma grande quantidade de obras infantis e juvenis, que foram utilizadas como materiais para a comunidade escolar, que estavam, à

época, bastante preocupados com o baixo índice de leitura (BARROS, 2013).

Todas estas experiências ocorridas durante mais de um século, após a mudança da visão acerca da infância, demonstra o quão profícua é esta ciência – a Literatura – para a formação do ser humano. Produto que se utiliza da palavra, isto é, um dos principais meios de comunicação humano. Cosson (2005), célebre autor sobre letramento literário, explica que é por via desta exploração destes materiais – que diz sobre o mundo (re)edificado pela força da palavra – que a literatura se mostra como um exercício indispensável para a composição de um indivíduo da escrita. É na prática de leitura e da elaboração dos textos literários que se desnuda o despotismo das regras exigidas pelos discursos padrões da sociedade letrada e se ergue uma maneira própria de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é ainda de todos. Melhor expondo, de maneira poética, o autor explica que:

” O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrito encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

” Por essa exploração, o dizer o mundo (re-) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2005, p. 16).

Isso acontece porque a literatura é inundada de conhecimento sobre as pessoas e o mundo. Ao ler e escrever obras literárias, encontramos a nós mesmos e o sentido da sociedade à qual pertencemos. A literatura introduz o que somos e nos encoraja a querer e mostrar o mundo por nós mesmos. Isso ocorre, pois a literatura é uma experiência a ser efetuada. Vai além de um saber ao ser recriado, é a inserção do outro em mim sem abdicação da minha própria identidade. Na prática da literatura, conseguimos ser o outro, conseguimos viver como os outros, conseguimos arrombar as fronteiras do tempo e do espaço de nossa história e, nada obstante, somos nós mesmos. Por este motivo que acreditamos com mais veemência às veracidade ofertadas pela poesia e pela ficção.

A bagagem literária não permite apenas conhecer da vida via experiência do outro, mas experimentar essa experiência, isto é, a ficção que se manifesta via palavras na narrativa e a palavra construída matéria na poesia são meios formativos da linguagem, do leitor e do escritor, “uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção” (COSSON, 2005, p. 17).

A prática literária proporciona não somente conhecer da vida viés experiência do outro, mas, da mesma forma, experimentar essa experiência. Desarte, “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (Cosson, 2005, p. 17).

Ambas outorgam que se faça o que não conseguimos manifestar e nos expressam de modo mais impreterível o que ansiamos falar, mostrar/dizer ao mundo, bem como nos falar a nós mesmos. Por assenhorear esse ofício maior de tornar o mundo acessível transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores, sentidos e formas abundantemente 10 humanas é que a literatura possui e necessita manter um lugar especial nos âmbitos escolares.

Contudo, para que a literatura concretize seu caráter humanizador, é necessário alterar os trajetos da sua escolarização. Fundamentadas nestas discussões é que nos propomos, em seguida, a discutir sobre a importância da contação de histórias como ferramenta e método pedagógico na educação infantil. O homem aprende em diversos espaços sociais, entre eles a escola com a educação sistematizada, mas a educação é uma via de mão dupla, onde não existe somente aquele que ensina ou aquele que aprende, todos interagem nesta construção. Portanto, a educação é um processo dinâmico,

” A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens. Desde o surgimento do homem, é a prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do mundo natural, de existir, dos demais seres vivos (SEVERINO, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, aprovada em 20/12/1996, no seu artigo 1º preconiza que:

” A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na vivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Pode-se considerar, então, que a educação sozinha não consegue garantir a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Observa-se que a educação não é a mesma para todos, uma vez que alguns são educados para serem cidadãos que tomam decisões e outros são educados para o trabalho. É necessário estar a par do entendimento destes dois conceitos, educação e ensino.

” Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõem o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não somente a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O ensino consiste na transmissão de conhecimentos (ARANHA, 1996, p. 51).

A educação infantil é uma parte importante no processo de formação do indivíduo, sendo assim busca-se a formação integral dos educandos.

” A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 06 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art, 29, 1996).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MEIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se tornarem leitores capazes e talentosos na prática diária, eles são críticos e fluentes na leitura e na escrita. É necessário que pais e professores promovam a leitura durante a infância. Como mencionado na seção anterior, as crianças ouviram histórias oralmente, o que é benéfico para o relacionamento entre crianças e o mundo da leitura. Os adultos são mediadores no processo de crescimento das crianças e fornecem equipamentos para se adaptar ao conhecimento. Portanto, os adultos, como portadores da responsabilidade de cuidar e treinar crianças como adultos, devem acreditar que quanto mais histórias e melhor o treinamento de jovens leitores, o mundo literário pode ser inspirado,

” Ouvir história é recuperar a herança empírica do homem, seus medos, descobertas e desejos. As crianças sabem muito bem o que é essa herança empírica no turbilhão de sentimentos que vivenciam, é onde entra a figura do professor/contador de histórias como mediador deste processo de aprendizagem de lidar com as emoções (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 242).

A criança precisa ser incorporada ao mundo da leitura, especialmente pelos pais leitores, que incitam a envoltura, interesse e condições auspiciosas para a aprendizagem. Esta ba-

gagem cultural e social, que os pais fornecem no momento inicial, são de muita importância.

Abramovich (1988) explica que os pais possuem um ofício solene de fornecer a aproximação com a leitura de maneira significativa e profícua, possibilitando o ingresso no qual o docente desenvolverá com a leitura. Sendo assim, quando os pais auxiliam e orientam os filhos desde o começo de sua vida, seja em qual for a atividade, proporciona que ela obtenha uma atenção social mediada, pois a aprendizagem obtém significado e colabora para a afável desempenho da criança na sua vida escolar. ¹¹ Além do âmbito familiar, a escola também tem grande responsabilidade de inserir o ensino de literatura infantil, pois como discorrido por inúmeros autores, como Barros (2013), a este ambiente compete a tarefa de formar alunos leitores. É essencial que o aprendiz para além de decodificar letras, saiba compreender e reproduzir de maneira crítica o que foi lido. Isso é de extrema importância, pois praticamente todas as informações que irão adquirir no decorrer da vida serão por meio da leitura.

Como ensina Cagliari (2009), a leitura necessita ser compreendida para além de uma atividade de decodificação, mas como uma atividade complexa que envolve questões relacionadas a contextos culturais, ideológicos e filosóficos.

Esclarecendo melhor, Barros (2013) ensina que:

” Quando se fala de literatura, fala-se de uma relação bastante estreita entre leitor e leitura. O leitor, no momento da leitura, ativa sua memória, relaciona fatos e experiências e entra em conflito com seus valores. Nesse aspecto a Literatura Infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo (BARROS, 2013, p. 21).

Como dito na seção anterior, a Literatura, sobretudo a infantil, é uma meio de exposição de sentimentos e palavras, que direcionam o aprendiz para o desenvolvimento intelectual, de sua personalidade, atendendo suas necessidades e elevando sua competência crítica. Novamente, recorremos a Barros (2013, p. 22) para compreender que:

” A importância da Literatura Infantil se dá no momento em que a criança toma contato oralmente com ela, e não somente quando se tornam leitores. Dessa forma, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através dela que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal (BARROS, 2013, p. 22).

O contato com as histórias instiga a curiosidade da criança a si própria querendo ler um livro, além de contribuir para que tenha uma compreensão sobre si e do mundo a rodeia. Diversificar as leituras, com o propósito de desmembrá-las e despertar-lhes o prazer, favorece o hábito de leitura, permitindo que o aprendiz gere e reconta histórias que ouvem. A este respeito Abramovich (2003) diz que:

” É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2003,p.17).

Complementando, Porto e Porto (2012) explicam que as contações de histórias despertam o interesse dos aprendizes pela leitura à maneira que possibilita a curiosidade das crianças acerca dos personagens e enredo, incitando a imaginação por meio da edificação de imagens anteriores, uma vez que a criação de como são os personagens são trabalhados, por exemplo, tratando-se de uma tarefa que envolve tanto o ouvir quanto o ler um livro. Além do mais, as histórias possibilitam o entendimento de situações variadas e conflitos, além do

reconhecimento das histórias ao ambiente de quem as escuta, assiste ou lê. Melhor complementando que :

” Apartir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real. Pode, a partir de uma experiência relatada na história, identificar-se com a situação narrada, compreender melhor o universo em que se situa, refletir sobre a história ficcional que pode se aproximar da realidade vivida. Nessa interpretação das histórias contadas, é importante o papel desempenhado pelo contador para que haja de fato estimulação à leitura e prazer ao se ter contato com a narrativa (PORTO; PORTO, 2012, p. 119).

Apresentar a literatura de maneira prazerosa não quer dizer que não deva ser levada a sério, pois como método fundamental para formar novos leitores, além de divertir, deve educar para a formação crítica, fluente e pensante, seja através de contos de fadas, gibis, mitos, fábulas e/ou lendas. Daí a precisão do docente preparar e aperfeiçoar suas aulas, embalando o aluno em atividades lúdicas e prazerosas, fazendo-o um adulto/leitor idôneo, que não considere a leitura como obrigação e complementando,

” Fica evidente que a escola torna-se fator fundamental na aquisição do hábito de leitura e formação do leitor, pois ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura. Deste modo, as atividades literárias diferenciadas no contexto educacional são muito importantes para o bom desempenho da criança (BARROS, 2013, p. 22).

Formar leitores é papel complexo que desafia os educadores em geral, principalmente nesta era da comunicação de massa, ocasionada pela televisão e internet. Sendo assim, incitar a ler deve ocorrer, também, através de exemplos: o professor precisa ser um leitor afincado.

Essa bagagem o permitirá fazer escolhas adequadas para a 13 idade do aluno, oferecer livros destoantes, elaborar leitura em voz alta, contar histórias, mostrar livros, nomes de autores etc. Ao respeitar a faixa etária do educando e conhecer os processos adequados a cada fase, desenvolverá práticas de leitura que os ensinará a ler e, ao mesmo tempo, incita o interesse pela leitura.

Existem estratégias que têm ajudado a alçar o sucesso dentro da leitura, como os “projetos literários” e o “cantinho da leitura”. Uma biblioteca diversificada, em gêneros, conteúdos e suportes, também é um quesito necessário para a edificação de um leitor. Enfim, é preciso atenção e preparo do docente/contador de histórias, a saber:

- Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo;

- Conhecer detalhadamente a história que contará;

- Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige; Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;

- Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler;

- Saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 245).

Contar histórias contribui para o despertar do aprendiz a um mundo de possibilidades, encantamento, impasses, soluções, descoberta de mundo e, principalmente, imaginário que os irão fazer ver o mundo de inúmeras formas, além de estimulá-lo a querer aprender a ler.

O professor necessita angariar conhecimentos de que a motivação e criatividade são essenciais, daí a precisão de se trabalhar o lúdico, por exemplo.

Sabendo que a leitura é quem maior contribuirá para a formação de alunos leitores críticos, por isso é que se faz necessário que a escola também tenha a concepção da indispensabilidade de espaços para a prática de contação de histórias, criando

ambientes para isso, para todos os envolvidos, alunos, professores, família etc. Sobre, Souza e Bernardino (2011) explicam que:

” O horário adequado é aquele onde as crianças estão relaxadas, para pensar sobre a história que viram e escutaram mostrar o livro a criança e deixar que está o manuseie é importante para a interação com o objeto, antes do recreio ou almoço ou ao final do dia são os melhores momentos para a contação. Quando ao espaço físico, sugere ambientes fechados, que evitem a dispersão, como a sala de aula, o bom é criar um ambiente de aconchego e a proximidade mantendo as crianças próximas em círculo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 247).

Ao escutar estórias, as crianças manifestam sentimentos de alegria, medo, tristeza etc. são estas experiências que alicerçam suas interpretações, suas opiniões acerca do que foi lido, elaborando seus acervos formativos de informações que o tornarão um ser autônomo de pensamento.

Enfim, a literatura possui um dever, também, no desenvolvimento cognitivo da criança. Para Abramovich (1997, p. 24) ressalta também que “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... é encantamento, maravilhamento, sedução [...]”.

Essa prática de contar e escutar histórias não deve partir apenas na escola, com os professores, deve ocorrer em suas rotinas domiciliares, com os pais. Ao ouvir e manusear o livro, a criança despertará um interesse que colabora para a formação dele enquanto leitor e oferecerá uma visão mais abrangente do espaço que faz parte.

Zilberman (2003) também compartilha das ideias de Abramovich, sobretudo no que diz respeito ao trabalho do professor. O professor leitor não é somente mais uma pessoa letrada, é um leitor que sabe usufruir de um grande número de variedades de leituras, como ler jornais, revistas, bulas de remédio, romances, gibis etc. e que sabe ensinar/transmitir isso a seus alunos com prazer, demonstrando gosto e entendendo o que estimula seus alunos, para poder aplicar uma melhor estratégia literária.

Para explicitar essas discussões em prática, alguns pesquisadores, como Simplício (2015), aplicaram e descreveram algumas atividades envolvendo o uso de histórias infantis utilizadas com aprendizes no nível do ensino infantil. Entre os enredos, a autora utilizou em uma das oficinas a famosa história de Chapeuzinho Vermelho. Optou pela utilização de história de fadas, pois um dos seus objetivos é ensinar que:

” [...] a vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com a qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de ideias sobre como colocar ordem na sua casa interior, e como base nisso poder criar ordem na sua vida. Necessita de uma educação moral que, de modo sutil, a conduza às vantagens do comportamento moral, não por meio de conceitos éticos, abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto e, portanto, significativo (BETTELHEIM, 2007 apud SIMPLÍCIO, 2015, p. 42).

Nas atividades, Simplício (2015) utilizou fantoches para os dedos para contar a história à turma. De maneira dramatizada, as crianças foram incitadas a recontar a história juntas, cada uma interpretando seu personagem.

Essa atividade foi feita para 15 que pudessem recriar situações imaginativas que agregam com os personagens da história, cooperando para a formação de um sujeito complexo, indivíduo da unidade emoção-cognição-imaginação. Além do mais, a dramatização é essencial para o desenvolvimento emocional e social dos aprendizes, além de oportunizar que façam experimentos acerca de como diferentes tipos de sujeitos da sociedade se interrelacionam entre si.

Através dessa atividade, a autora identificou com clareza os processos imaginativos pelos aprendizes. Percebeu-se a facilidade que os aprendizes tinham para encenar as histórias, talvez por ser um conto de fadas mundialmente conhecido e muito provavelmente já ser de conhecimento dos alunos por meio de outros meios, mas mostra também as suas habilidades de combinar novos elementos a história, através da imaginação.

Esta educação deve ser entendida como um lugar de entretenimento, brincadeira e desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento. Desde o ventre da mãe, quando ainda em gestação, o feto reage a estímulos do exterior, de acordo com as reações da mãe, interpreta o mundo que o cerca, com risos, choros e satisfações que indicam uma aprendizagem contínua (BESSA, 2011, p. 63).

Embasa-se o desenvolvimento das crianças nos autores Vygotsky, Piaget, Wallon, Emília Ferreiro entre outros, que auxiliam com várias contribuições para novas práticas na educação infantil. Vygotsky (1991) entende o homem como um ser histórico, que intervém em seu meio ambiente através do trabalho, desenvolvendo e criando cultura.

Vygotsky (1998) postula que o homem é um ser social, que se aproxima de sua cultura para entender o meio onde vive. Em sua abordagem sociointeracionista, apresenta o homem como um indivíduo que se desenvolve de forma física e social, sendo que os processos mentais não são inatos, mas se dá a partir da relação dos indivíduos humanos através da internalização cultural e comportamental.

Por necessidade de comunicação com o outro, o homem se utiliza da linguagem, sendo que o intercâmbio social é a principal função social da linguagem. Sendo a linguagem um instrumento do pensamento, leva-se há um processo de internalização da língua, que o autor denomina como discurso interior, “que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, ou seja, sem som voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas” (OLIVEIRA, 1993, p. 51). Sobre conceito de discurso pensa-se que:

” Diante de como chegar a um determinado local, por exemplo uma pessoa (delibera) internamente qual seu caminho, levando em conta a conveniência dos vários percursos, o trânsito naquele horário, etc. Embora apoiando-se em raciocínios, referências e decisões de caráter verbal, a pessoa não fala alto, não conversa com ninguém. Realiza, isto sim, o discurso interior, que é uma espécie de diálogo consigo mesma (OLIVEIRA, 1993, p. 51).

Vygotsky (1991) coloca que o desenvolvimento do pensamento é da linguagem, sendo das atividades intersíquicas para as atividades intrapsíquicas, sendo que, “a criança primeiramente utiliza a fala socializada com a função de comunicar de manter um contato social com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como um instrumento de pensamento” (OLIVEIRA 1993, p. 52). Assim observa-se que na criança a fala egocêntrica aparece após a fala socializada:

” A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (OLIVEIRA 1993, p. 52).

Vygotsky (1991) e sua teoria busca incessantemente por uma educação que reforce no homem sua criatividade, sua autonomia, sua condição histórica de sujeito, não um simples objeto que seja moldado por terceiros. Vygotsky (1998) ao dar ênfase no processo sócio-histórico, coloca que a aprendizagem como uma interdependência entre indivíduos, numa relação mútua entre o ser que ensina e o indivíduo que aprende.

A ZDP – conceito de zona de desenvolvimento proximal, diz respeito ao conjunto de funções que amadurecem e que ainda estão em fase embrionária. Para compreender o aprendizado considera-se não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, sua capacidade de realizar tarefas de forma independente, bem como o seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, sua capacidade de desempenhar as tarefas sob orientação de adultos ou indivíduos mais capazes (OLIVEIRA, 1993, p. 59). Vygotsky, citado por Maciel (2000, p. 70) caracteriza a zona de desenvolvimento proximal como:

“[...] a distância do nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes (MACIEL, 2000, p. 70).

Por sua vez, o nível de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real e o potencial. Portanto, a ZDP é um domínio em constante transformação, já que a criança que realiza alguma atividade com a ajuda de alguém hoje poderá fazê-lo em pouco tempo sozinha. Podemos concluir então, que para Vygotsky, o funcionamento psicológico naturalmente humano é social e histórico, assim sendo, todos os elementos do ambiente humano possuem significados culturais, sendo elementos mediadores na relação inter-social.

Piaget (1996) informa que grande parte do conhecimento construído pelo homem vem de seu esforço de entender e dar significado ao mundo, nesta tentativa de interação com o meio, criou-se instrumentos para facilitar seu desenvolvimento da inteligência. Para o autor citado, as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas são adquiridas na interação do homem com o meio sociocultural onde vive, dando uma grande ênfase no processo de aprendizado do ser humano.

A linguagem para Piaget (1996) se desenvolve através das abordagens construtivistas e cognitivistas. A linguagem aparece com a superação do estágio sensório-motor, quando o desenvolvimento da inteligência na criança possibilita compreender os símbolos, surgindo o desenvolvimento linguístico, uma vez que o autor entende a linguagem como um sistema simbólico de representações.

A criança adquire a linguagem através da relação que tem com o meio. O autor relaciona linguagem com cognição, pois a linguagem é adquirida por meio das experiências da criança com seu meio físico, “a criança como todo ser vivo tende a aumentar seu controle sobre o meio colocando-o a seu serviço”, assim a criança a cada período que a criança passa, desenvolve um grau de inteligência maior, o que facilita o melhoramento da linguagem.

Piaget (1996) acredita ainda que a criança tem uma lógica própria de pensamento, e desconsidera o erro como déficits ou carências, buscando sim, os processos de elaboração de pensamento da criança sobre determinado assunto. Portanto, para o autor o conhecimento é resultado das experiências e das interações do sujeito com o meio em que está inserida.

Para Piaget (2004) os quatro estágios de desenvolvimento intelectual da criança são: período sensório motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal ou lógico-formal representando o desenvolvimento mental do nascimento até a fase adulta. No estágio sensório-motor (0-2 anos), quando o bebê conhece o mundo por meio dos seus sentidos e seus atos motores, a partir de reflexos neurológicos básicos começa a assimilar o meio em que se encontra.

No estágio pré-operatório (2-7 anos), a criança começa a internalizar seus conhecimentos através de esquemas de ação, por meio da assimilação e acomodação com o meio, neste período a criança se mostra muito curiosa, gosta de perguntar o porquê das coisas, despertam o desenvolvimento da fala, da representação mental.

Mas ao mesmo tempo mostra-se muito egocêntrica, seus pensamentos estão baseados em seu próprio ponto de vista, não é capaz de operar mentalmente uma ação complexa que exija a capacidade de reversibilidade. No estágio operatório-concreto (7-12 anos) há um grande avanço no desenvolvimento infantil, a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, a reversibilidade, operando uma ação em seu caminho de ida e volta.

O estágio operatório-formal leva a criança a abstração total, capacidade de pensar em todas as relações lógicas, não mais apenas pela observação da realidade apresentada a ela, mas a partir de hipóteses, do raciocínio lógico de problemas, tornando-o autônomo como sujeito, podendo agir de forma independente tanto mental quanto fisicamente. Para a epistemologia genética de Piaget pode ser entendida como:

” O construtivismo piagetiano é essencialmente biológico. A perspectiva lógica de Piaget não é senão o correspondente de sua perspectiva biológica, isto é, o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, que tem como modelo a noção biológica do organismo em interação constante com o meio (GOULART, 1995, p. 17).

Segundo Piaget (2004) este processo dá-se quando da organização, assimilação e adaptação dos conhecimentos na estrutura cognitiva, da apreensão do que é útil e necessário à adaptação do homem no mundo.

A dificuldade da teoria de Piaget encontra-se no peso que este dá a interação social e o papel reduzido da educação no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Wallon (1975) afirma que o ser humano é essencialmente emocional, sendo a emoção, o elo de ligação do ser com o meio exterior. Por considerar o homem um ser físico e social, este está sujeito tanto às disposições internas quanto às situações externas, através dos campos afetivos, motores e cognitivos.

Este autor admite o organismo como uma condição primeira do pensamento, afirmando que a função psíquica pressupõe um componente orgânico, sendo o objeto da ação mental o ambiente ao qual o sujeito está inserido.

A linguagem constitui-se um fator importante para Wallon, pois com ela aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetificação da palavra permitem à criança separar-se de suas motivações momentâneas, prolongando em sua lembrança experiências que possibilitam calcular, imaginar e sonhar (WALLON, citado por MAHONEY; ALMEIDA, 2002).

Para Wallon (1998) em sua psicogênese da pessoa completa, o ser humano é essencialmente emocional, sendo que os aspectos da emoção são os que influenciam e direcionam nossas vidas, derivando daí a afetividade. A afetividade é uma importante fase da vida humana, especialmente no trabalho educativo, voltado ao desenvolvimento de crianças de educação infantil.

Ao considerar o homem um ser determinado física e socialmente, sujeito às disposições internas quanto às exposições externas, propõem que a psicogênese leve ao desenvolvimento funcional nos campos da atividade infantil: afetivo, motor e cognitivo. Wallon considera o sujeito como geneticamente social (GALVÃO, 1998). Piaget buscava a gênese da inteligência humana, enquanto que Wallon pretendia a gênese da pessoa, admitindo o organismo como a primeira condição do pensamento. Segundo a Teoria da emoção diz respeito:

” As emoções são a exteriorização da afetividade [...]. Nelas se assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e comunidade. As relações que tornam possíveis afinar os seus meios de expressão e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON 1995, p. 143).

A teoria de Wallon tem inspiração Darwinista: onde a emoção é tida como um instrumento de sobrevivência, quando o bebê é pequeno por meio da emoção ele se comunica através do choro para ser atendido em suas necessidades. O autor citado afirma que a emoção é a exteriorização da afetividade (GALVÃO, 1998).

Wallon (1995) contribuiu para a reflexão pedagógica, quando numa perspectiva dialética tratou do tema emoção, movimento, formação do pensamento e linguagem, através de artigos com temas pedagógicos com uma proposta de reforma do sistema de ensino. Wallon manteve uma interlocução com as teorias de Piaget e Freud (GALVÃO, 1998).

Para Ferreiro (1986) todos os conhecimentos têm uma origem e explica quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e mostra como as crianças chegam a ser leitoras, antes de lê-lo. Para Ferreiro (1986, p. 188):

“ A linguagem é o primeiro contato do ser humano com o mundo. Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo de ideias; no princípio, representado por sons, gestos, imagens com as quais a criança vai se inteirando, reconhecendo, assimilando as impressões do mundo que a circunda desde que nascem são construtoras do conhecimento (FERREIRO 1986, p. 188).

A autora retrata a criança como um ser integral, não apenas um par de olhos, ouvidos

que interagem com seus pares. Ferreiro comenta sobre a representatividade dos elementos da linguagem oral, como entonação e significados semelhantes na fala. Considerando a aprendizagem como um enfoque conceitual. A partir da teoria de Ferreiro, são dois os processos desencadeados na aquisição da língua escrita e no processo de ler e escrever.

Na visão tradicional da educação, a leitura é um código decifrado, enquanto a escrita é uma mera cópia. Na visão contemporânea, na leitura são dois os tipos de informação, a visual e a não visual. A visual seria a organização das letras e a não visual o tema. A Competência linguística dos alunos deve ser trabalhada com variados tipos de textos, e a escrita incentivada através da descoberta e estimulação e o não impedimento de escrever. Assim a criança se apropriará do conhecimento.

Ferreiro (1986) em sua psicogênese da língua escrita apresentou um suporte teórico construtivista, onde o conhecimento é algo a ser construído pelo indivíduo, que passa a ser visto como o autor e não o objeto do processo de aprendizagem, demonstrando que a apropriação da escrita não está vinculada a fala, e esta relação não é do tipo fonema/grafema.

Onde a construção do conhecimento, o construtivismo, como suporte teórico para o processo de escrita, já que para escrever é necessário realizar diversas interações com o meio em que o cerca e com os códigos linguísticos que representam o

que desejamos denominar. As hipóteses linguísticas, segundo a autora, são formadas pela criança mesmo antes de iniciar o seu processo de alfabetização, pois ela utiliza-se de seus conhecimentos prévios para formular novos conhecimentos. Rego (1999) postula que para uma formação integral da criança no ensino-aprendizagem da literatura infantil deve:

“ [...] num contato diário com atividades de leitura e de escrita, a alfabetização será transformada num processo ameno e descontraído, evitando-se as atuais rupturas existentes, na prática pedagógica entre a preparação para a alfabetização e a alfabetização propriamente dita (REGO, 1999, p. 60).

A missão do professor neste momento é apresentar o livro à criança, tendo como compromisso o hábito de contar histórias, despertando o interesse e a curiosidade pela descoberta da escrita, instigando para que a criança crie suas hipóteses, levando-as a conhecer o universo da leitura. As crianças poderão escolher a literatura baseada em suas preferências.

A disponibilidade de livros de literatura infantil dentro da sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança, para que isso ocorra é preciso que possam manuseá-los desde a primeira infância para adquirir o gosto pelo mundo letrado. A dedicação e o interesse dos professores auxiliarão a criança a desenvolver-se integralmente com o uso de livros que chamem a sua atenção.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Essas discussões teóricas, como demonstram os autores que fazem descrições históricas apresentados no início do texto, nos aclaram que é da função do professor saber avançar e desconstruir a concepção de obrigação de se aprender a ler textos literários apenas decodificando palavras. A leitura na escola coopera para a edificação de valores de reconhecimento da literatura, elaborando condições favoráveis para esse processo ser realizado de maneira profícua e prazerosa.

É preciso lembrar que esse processo depende também das estruturas que a escola oferece, como acesso à biblioteca, formação continuada para os docentes e reconhecimento de si mesmos como leitores, além da participação ativa da família. Verifica-se que os discentes que melhor leem nas escolas, em grande parte das vezes, são os que frequentam a biblioteca, isto é, os que se interessam pela leitura.

É por isso que o docente precisa expor que a leitura é uma prática procedimental, isto quer dizer que: o sujeito deve aprender a ler para alcançar alguma coisa (adquirir formação/informação) e não somente para aprender a ler (decodificar escrita). Por fim, a literatura além de oportunizar um momento agradável e interativo entre o interlocutor e o ouvinte, ao contar histórias para crianças recorremos a fábulas, histórias e lendas baseadas em mitos sociais.

Sendo assim, quando contamos uma história, estamos fazendo com que as crianças iniciem o processo de edificação de sua identidade cultural e social. Narrar histórias para crianças também coopera para o desenvolvimento da linguagem, porque expande o mundo do significado das crianças, além de criar os hábitos de leitura, que são cruciais para o início da fase de instrução, comumente iniciada e denominada por educação infantil. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico dos jovens aprendizes.



REFERÊNCIAS



ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

BARROS, P. R. P. D. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CALDIN, C. F. **A função social da leitura da literatura infantil**. Redalyc, Espanha e Portugal, n. 15, s./p., jan./jun. 2003. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2019.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

SIMPLÍCIO, S. M. de S. **Leitura e contação de histórias: estratégias pedagógicas no desenvolvimento da imaginação infantil**. 2015. 58 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2020.

SOUZA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Educere et Educare, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2020.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. **Contação de histórias como estratégias pedagógicas para desenvolvimento da competência discente de ler e interpretar**. Revista de 17 Educação Dom Alberto, Santa Cruz do Sul, n. 1, v. 1, p. 115-129, jan./jul. 2012. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2020.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo. Global, 2003. Disponível



A REFORMA TRABALHISTA E SEUS EFEITOS PARA O TRABALHADOR

ROSANGELA RODRIGUES DE AGUIAR DOS ANJOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Pós graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual pela Faculdade Facon (2020); Professora de Educação infantil na EMEI Raul Joviano do Amaral.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

No presente trabalho apresenta-se, no primeiro momento, uma revisão bibliográfica sobre a reforma trabalhista e seus efeitos para o trabalhador. O objetivo geral da pesquisa foi analisar alguns possíveis impactos positivos e negativos da reforma trabalhista na vida do trabalhador, por meio de avaliação pontual das mudanças ocorridas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de depoimentos de vários especialistas envolvidos com o tema, e a opinião de pessoas diretamente afetadas pela reforma trabalhista. Dessa forma foi utilizada apenas a abordagem qualitativa: depoimentos e reportagens de especialistas no tema e avaliação e interpretação da Lei 13.467/2017. O objetivo geral do trabalho foi analisar alguns possíveis impactos positivos e negativos da reforma trabalhista na vida do trabalhador, por meio de avaliação pontual das mudanças ocorridas. Tal objetivo foi atingido uma vez que os impactos positivos e negativos dos temas que foram propostos, negociado X legislado e regime de teletrabalho, foram descritos e debatidos.

Palavras-chave: Reforma trabalhista; Teletrabalho; Negociado; Legislado.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho foi: a reforma trabalhista e seus efeitos para o trabalhador. Teve como problema de pesquisa indagar qual o impacto da possibilidade de prevalência do negociado sobre o legislado e da introdução do regime de teletrabalho no Direito trabalhista brasileiro.

A escolha do tema está relacionada ao desconhecimento dos impactos resultantes das alterações ocasionadas pela Lei 13.467/2017 pela população brasileira. A Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, foi aprovada pelo atual governo do Brasil e modificou diversos dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, afetando a vida de milhares de trabalhadores do país.

A população brasileira, apesar de ter acesso à informação, não possui o hábito de conhecer aquilo que a afeta diretamente, de maneira que o desconhecimento das alterações ocorridas pela Lei 13.467/2017 poderão trazer um grande impacto na vida dessas pessoas.

Percebe-se, por informações divulgadas pela mídia e pela convivência com pessoas próximas, que as mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho não são de conhecimento das pessoas mais afetadas por elas. Muitas vezes é notório que a interpretação dessas modificações é errônea, de maneira que o esclarecimento acerca do tema se faz necessário no atual contexto em que o país está inserido.

Entre as mudanças de maior impacto para o trabalhador, e mais discutidas entre especialistas do tema, estão a prevalência do negociado sobre o legislado e a introdução do regime de teletrabalho nos direitos trabalhistas brasileiros. Tais temas dividem opiniões, há quem considere as alterações vantajosas.

Por outro lado, ao se avaliar a norma como foi promulgada, são reveladas as reais intenções do legislador, mostrando as desvantagens tanto do negociado prevalecer sobre o legislado, quanto do regime de teletrabalho. É necessário que a população diretamente afetada por essas mudanças esteja ciente das reais modificações na legislação, e de como isso poderá afetar a vida econômica das mesmas.

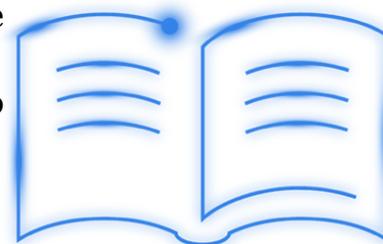
A população brasileira mais afetada pela reforma trabalhista é a população de renda mais baixa, principalmente por não conhecer os seus direitos efetivamente. É notório que a Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, visa o favorecimento da classe empresarial, diminuindo a proteção ao trabalhador.

Esse favorecimento se torna um risco muito grande para a população brasileira afetada, uma vez que empresários são economicamente superiores aos trabalhadores, o que torna as relações patrão X empregado não igualitárias, e possivelmente desvantajosas para o trabalhador.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar alguns possíveis impactos positivos e negativos da reforma trabalhista na vida do trabalhador, por meio de avaliação pontual das mudanças ocorridas. Os objetivos específicos foram analisar o contexto histórico dos direitos trabalhistas, analisar o impacto para o trabalhador com a possibilidade do “negociado” sobrepor o “legislado” e analisar o impacto da reforma trabalhista no regime de teletrabalho.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de depoimentos de vários especialistas envolvidos com o tema, e a opinião de pessoas diretamente afetadas pela reforma trabalhista. Dessa forma foi utilizada apenas a abordagem qualitativa: depoimentos e reportagens de especialistas no tema e avaliação e interpretação da Lei 13.467/2017.

Foram utilizados textos acadêmicos, entrevistas com especialistas no tema e sites especializados. Todo esse trabalho teve a finalidade de informar à população alguns pontos positivos e negativos sobre a reforma trabalhista ocorrida no ano de 2017, de maneira que torne este tema mais transparente para a sociedade brasileira.



BREVE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

As relações de trabalho no Brasil, assim como no mundo, passaram por diversas fases. Desde à época da escravidão até os tempos atuais, as relações individuais e coletivas de trabalho estão em constante evolução e modificação. O contexto histórico e as revoluções sociais que ocorreram no mundo acompanharam as modificações nas relações de trabalho atualmente existentes.

Ao longo da história, o trabalho foi visto de diversas maneiras. Houve épocas em que o trabalho era visto como algo pré destinado por Deus, houve a época da escravidão, chegando até os dias atuais, quando o trabalho é visto como “algo que dignifica o homem”. Essas diferentes vertentes acompanharam a realidade social da população mundial, desde a época em que o mundo era dominado por uma oligarquia, passando por revoluções sociais e industriais que ocasionaram a conquista de direitos para os trabalhadores,

” A ideia de que cumprir um papel no mundo trabalhista traz dignidade às pessoas só foi aparecer já em nossos tempos modernos, fruto das revoluções industriais que nos trouxeram um novo tipo de convivência social. Uma sociedade onde a divisão de classes não era mais uma escolha divina, como na Alta Idade Média e Idade Média Central – época em que a estratificação social era vista como vontade divina -, ou no início do Renascimento Comercial, quando as

corporações de ofício decidiam as regras sobre as próprias atividades. A partir do aumento da industrialização, era necessário buscar outro motivo além do sustento ou da vontade de Deus para o trabalho. A atividade laboral passa então a empregar valores morais e sociais aos que a exerciam, e consequentemente privar os que não trabalhavam desses mesmos valores. Passamos também a viver uma nova relação entre as pessoas, com uma grande divisão: os que tinham meios econômicos de manter um empreendimento e os que tinham apenas sua força de trabalho como meio de garantir sua existência. Surgem assim as figuras do patrão e do empregado (RODOLFO TUROLLA, 2017).

De acordo com Rodolfo Turolla, a dignidade trazida pelo trabalho é algo moderno. Na antiguidade, a divisão de classes sociais era determinação divina, e trabalho era sinônimo de falta de capacidade intelectual para exercer atividades políticas ou artísticas.

As relações de trabalho ocorridas nos tempos antigos, na Grécia, por exemplo, eram sinônimo de escravidão. Isso não foi diferente no Brasil. Na época colonial, a relação de trabalho era apenas uma relação de escravidão, sem direitos e deveres estabelecidos.

As discussões sobre formas de solução de conflitos entre patrões e empregados só foi sofrer modificações após a abolição da escravidão, em 1888, no entanto, não é possível se dizer que essas práticas foram completamente extintas. Há resquícios nos dias atuais de todas as fases da relação de trabalho que o mundo já passou.

ASCENSÃO DOS DIREITOS TRABALHISTAS

As relações de trabalho no Brasil foram tardiamente modificadas devido à abolição da escravidão e industrialização também tardias. Antes da década de 30, os trabalhadores exerciam suas funções em condições insalubres, em ambientes sujos, com pouca iluminação, por longos períodos e com recompensas insuficientes para sua subsistência, além de não haver limite mínimo de idade para trabalhar. Mulheres e crianças eram submetidas a jornadas de trabalho de até 18 horas, e recebiam salários muito inferiores ao dos homens que trabalhavam nas mesmas condições,

” Operário encontrava tudo isso após uma jornada exaustiva de trabalho (por vezes, de 16 horas), em condições insalubres, que levavam a graves problemas físicos. Muitos trabalhadores com menos de 30 anos se tornaram inaptos para o trabalho graças a sequelas deixadas por anos de aspiração de pó de carvão, por exemplo. Na grande maioria das vezes, essa atividade sequer lhes garante o mínimo para suprir suas necessidades básicas. Mulheres e crianças trabalhavam em regimes parecidos e ganhavam menos, o que deixava a produção mais barata e aumentava os lucros. Em contrapartida, isso gerava desemprego entre homens adultos. Essa situação contrastava com a gigantesca riqueza gerada na época. O visível desequilíbrio entre as partes da produção não demorou a causar conflitos, principalmente num momento da revolução industrial em que parte da mão de obra

estava sendo substituída pela automação da produção, que traria as máquinas à cena (RODOLFO TUROLLA, 2017).

É de se notar que o contexto social carecia de leis trabalhistas que dessem direitos e dignidade aos trabalhadores. Como efeitos da Revolução Industrial, os debates sobre o fim da exploração de mão de obra gratuita e condições dignas de trabalho já estavam em ascensão na Europa. O processo de substituição de homens por máquinas, que gerou um alto índice de desemprego no país, desencadeou ainda mais os movimentos na área de direitos dos trabalhadores.

Os direitos trabalhistas no Brasil sofreram significativas mudanças apenas a partir do governo de Getúlio Vargas, em torno de 1937. Naquela época, quando se atingiu o ápice da burocratização no país, a Constituição Federal de 1943 previu alguns direitos trabalhistas, como a liberdade sindical, salário mínimo, jornada de oito horas, repouso semanal, férias anuais remuneradas, proteção do trabalho feminino e infantil e isonomia salarial, além de criar a Justiça do Trabalho. Apesar disso, os direitos trabalhistas ainda precisavam ser ampliados de forma a permitir que se tivesse dignidade nas condições de trabalho da população.

Por fim, as normas trabalhistas que estavam surgindo à época e algumas normas anteriores ao governo de Getúlio Vargas foram consolidadas na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), em 1943, que teve como principal objetivo regulamentar as relações individuais e coletivas de trabalho.

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DE TRABALHO E REFORMA TRABALHISTA: AVANÇO OU REPROCESSO?

” A CLT, ou Consolidação das Leis do Trabalho, consiste em um conjunto de regras criado para regulamentar as relações individuais e coletivas de trabalho no Brasil, buscando proteger as partes contratantes, o empregador e o trabalhador, de abusos, violações de direitos e descumprimento do contrato. A lei que determina o que é CLT é o decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e sancionado pelo então presidente Getúlio Vargas, logo após a criação da Justiça do Trabalho, no ano de 1941. Ela foi responsável por unificar toda a legislação trabalhista pré-existente até aquele momento. A regulamentação trabalhista foi pautada após a abolição da escravidão, em 1888. A discussão e a elaboração da CLT se constituem um marco na história do país por inserir os direitos trabalhistas entre as leis brasileiras e, como o próprio nome diz, consolidá-las (FRAZONI, <http://franzoni.adv.br/o-que-e-clt-conheca-historia/>).

A Consolidação das Leis de Trabalho representou um grande avanço social para os direitos trabalhistas na década de 40. Seu principal objetivo foi regulamentar as relações individuais e coletivas de patrões e empregados, e garantir direitos e proteção aos trabalhadores, uma vez que estes são economicamente inferiores. A CLT prevê diversos assuntos, tais como

jornada de trabalho, períodos de descanso, férias, fiscalização, proteção do trabalho da mulher dentre vários outros.

A CLT, sendo uma lei federal, é aplicável em todo o território nacional, abrangendo todas as regiões do país. No entanto, como cada região do Brasil possui particularidades de acordo com o contexto social local, a CLT não atende às diferentes realidades de todas as regiões brasileiras.

Ademais, o contexto social é modificado ao longo do tempo, o que modifica as necessidades da população. A CLT, na época de sua promulgação, atendeu à realidade da década de 40, quando o contexto social demonstrava condições de trabalho indignas e ausência de direitos trabalhistas.

Atualmente é notória a defasagem da norma, considerando o contexto atual tecnológico e as diferentes formas de pensar e agir que se desenvolveram ao longo dos tempos. Dessa forma, a necessidade de uma reforma trabalhista se fez necessária para acompanhar a evolução e modernização da sociedade,

” Há muito tempo, a Lei Trabalhista brasileira revestiu-se de caráter e m i n e n t e m e n t e protecionista, na medida em que o trabalhador era tido como hipossuficiente na relação empregatícia, na ultrapassada década de 1940, quando do surgimento da Consolidação das Leis do Trabalho. Se de um lado temos a necessidade de proteção do trabalhador e do trabalho, os tempos atuais

afirmam a necessidade de flexibilização da legislação trabalhista, na medida em que os empregadores não mais conseguem suportar o ônus de suas atividades econômicas. O trabalhador moderno não é hipossuficiente, a realidade social é diametralmente oposta àquela que deu azo ao surgimento dos institutos que ainda hoje vige no Direito do Trabalho nacional. Assim, a reforma trabalhista deve trazer em sua capacidade, primordialmente, a ideia de autonomia das partes, na medida em que deve permitir que os empregados possam agir de maneira autônoma, uma vez que o próprio trabalhador deseja ser independente” (DOUGLAS DALENOGARE - <https://blog.controlle.com/entenda-a-reforma-trabalhista/>).

De acordo com Douglas Dalenogare, as normas trabalhistas vigentes no país necessitavam de uma reforma para acompanhar o contexto social atual. A CLT, na época em que foi promulgada, considerava o trabalhador como hipossuficiente, economicamente inferior ao empregador, o que levou ao estabelecimento de direitos protecionistas para garantir a isonomia nas relações entre as partes. Segundo Douglas Dalenogare, essa hipossuficiência não existe mais no contexto atual, o que torna a CLT defasada.

A necessidade de revisão desta norma vinha sendo discutida a muitos anos. No entanto, predomina no Brasil um governo de esquerda, que favorecia o controle estatal sobre a economia e

protegia os trabalhadores, colocando o ideal igualitário acima de outros fatores como ordem moral, política e cultural.

Dessa forma, a reforma trabalhista era vista como algo negativo, que retirava direitos adquiridos pelo trabalhador ao longo dos anos. Atualmente, o Brasil está sendo regido por um governo de direita, que favorece a liberdade de mercado, e vai de encontro aos ideais da reforma trabalhista.

” O ponto mais negativo da reforma trabalhista são as inconstitucionalidades, como a restrição ao acesso à justiça pelo trabalhador, que é hipossuficiente. Isso porque o trabalhador pobre deverá arcar com honorários advocatícios se perder a ação, além de honorários de perito e custas se não comparecer à audiência (GUILHERME FELICIANO, 2017).

A revisão das normas da Consolidação das Leis do Trabalho divide opiniões. Segundo Guilherme Feliciano, a reforma trabalhista é um retrocesso, com pouquíssima modernização. A realidade de hipossuficiência, segundo ele, ainda existe no contexto atual da sociedade, e as alterações propostas pela reforma da CLT restringem o acesso à justiça pelo trabalhador.

É notório que algumas alterações da CLT prejudicam os trabalhadores, tais como o pagamento dos honorários advocatícios, como mencionado. A depender da ótica, as mudanças propostas pela reforma possuem grandes benefícios para a população com maior poder

adquisitivo e para empresários que se encontram nos polos da relação de trabalho. Por outro lado, há mudanças prejudiciais ao trabalhador, dificultando a prática dos direitos já adquiridos, e engessando a Justiça do Trabalho.

A REFORMA TRABALHISTA E SEUS IMPACTOS PARA O TRABALHADOR

A Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, trouxe em seu texto legal as alterações na Consolidação das Leis do Trabalho com o objetivo de adequar a legislação às novas relações de trabalho da sociedade contemporânea. Tais alterações são alvo de debates entre especialistas do tema, e dividem opiniões. Como abordado anteriormente, a depender do ponto de vista, as mudanças propostas pela Lei 13.467/2017 são válidas e positivas para o trabalhador, além de adequar a legislação aos tempos atuais, outrora totalmente desatualizada. Por outro lado, há especialistas que consideram um retrocesso, uma perda de direitos adquiridos e um engessamento da Justiça do Trabalho,

” [...] O negociado sobre o legislado viola a convenção da Organização Internacional do Trabalho. Os sindicatos poderão negociar abaixo de direitos previstos em lei e será possível negociação direta entre trabalhador e empregador, como se houvesse igualdade entre os pactuantes. É uma falsa autonomia, principalmente em momentos de crise, com baixos salários (NOEMIA PORTO, 2017).

De acordo com Noemia Porto, a reforma trabalhista é sinônimo de falsa autonomia. Além disso, a principal alteração da reforma trabalhista é a possibilidade de negociação direta entre trabalhador e empregador, o que pode parecer algo favorável teoricamente, mas não é visto como algo positivo para o trabalhador quando colocado em prática.

A reforma trabalhista possui vários pontos polêmicos, que geram discussões entre especialistas e dividem as opiniões. Entre esses pontos, os principais e mais debatidos são a prevalência do negociado sobre o legislado, e a introdução do regime de teletrabalho, ambos abordados a seguir.

NEGOCIADO & LEGISLADO

Ao ser discutido o tema “reforma trabalhista”, o que mais se fala é a possibilidade do negociado se sobrepor ao legislado. Isso quer dizer que, para alguns temas, a negociação entre o empregador e o trabalhador pode ser realizada de forma livre, independente do que é previsto na legislação sobre direitos trabalhistas.

Ademais, esta negociação poderá ser realizada independentemente da presença do sindicato da categoria, o que torna mais direta a relação entre as partes, e com menos interferências externas. Do ponto de vista da flexibilidade das negociações, é notório que os conflitos entre empregador e trabalhador serão resolvidos de maneira mais ágil, com menos processos

na Justiça do Trabalho, e de maneira que favoreça ambas as partes.

Em contrapartida, a história das relações de trabalho evidencia que, na prática, as negociações não ocorrem de maneira igualitária.

A negociação entre empregador e trabalhador sempre foi possível no sentido de favorecer o trabalhador. Convenções Coletivas de Trabalho e Acordos Coletivos de Trabalho, previstos na Constituição Federal de 1988, flexibilizam as relações entre as partes, de forma que o trabalhador não seja prejudicado.

No entanto, com a reforma trabalhista, passou a ser permitida a redução de direitos e benefícios já assegurados. Segundo o Tribunal Superior do Trabalho, o negociado sobre o legislado é uma falsa concessão de vantagens camuflada na retirada de um direito assegurado em lei.

A reforma trabalhista traz como possibilidades para que o negociado prevaleça sobre o legislado nos seguintes temas, descrito em seu artigo 611.A:

Art. 611-A. A convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei quando, entre outros, dispuserem sobre:

- pacto quanto à jornada de trabalho, observados os limites constitucionais;
- banco de horas anual;
- intervalo intrajornada, respeitado o limite mínimo de

trinta minutos para jornadas superior a seis horas;

- adesão ao Programa Seguro-Emprego (PSE), de que trata a Lei no 13.189, de 19 de novembro de 2015;

- plano de cargos, salários e funções compatíveis com a condição pessoal do empregado, bem como identificação dos cargos que se enquadram como funções de confiança;

- regulamento empresarial;
- representante dos trabalhadores no local de trabalho;
- teletrabalho, regime de sobreaviso, e trabalho intermitente;

- remuneração por produtividade, incluídas as gorjetas percebidas pelo empregado, e remuneração por desempenho individual;

- modalidade de registro de jornada de trabalho;

- troca do dia de feriado;- enquadramento do grau de Insalubridade;

- prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho;

- prêmios de incentivo em bens ou serviços, eventualmente concedidos em programas de incentivo;

- participação nos lucros ou resultados da empresa.

É notório que alguns temas possibilitam a supressão de direitos dos trabalhadores, como descrito no inciso XII, em que

o enquadramento do grau de insalubridade poderá ser definido por acordo entre as partes. Sabe-se que a oferta de emprego no país atualmente está escassa, o que torna a demanda cada vez maior. Isso permite que o empregador determine as condições de trabalho, e aquele que aceitar essas condições trabalhará. Claramente, há a possibilidade de supressão de direitos e retrocesso nos ganhos trabalhistas ocorridos ao longo da história.

REGIME DE TELETRABALHO

Uma das principais alterações propostas pela reforma trabalhista foi a implementação do regime de teletrabalho. Esse regime é conceituado pela Lei 13.467/2017 como “a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo”.

” Imagine trabalhar no conforto do lar, fazer seu próprio horário de trabalho, não perder tempo e paciência no trânsito, ter liberdade para outras atividades do dia a dia e ainda ser remunerado para isso? Seria ótimo, porém, ainda que este possa ser o ideal de qualidade de vida, estamos longe de alcançar tamanho grau de excelência. Com a edição da Lei 13.467/2017, a chamada Reforma Trabalhista passou a disciplinar na CLT o que já acontecia na prática em diversas empresas e órgãos públicos, inclusive no

Judiciário. Estamos falando do home office, tratado na Reforma Trabalhista como teletrabalho, nomenclatura esta que me parece mais simpática.

Em razão do rápido desenvolvimento tecnológico, acelerando a troca de informações e os meios de comunicação, a figura do teletrabalho se torna cada vez mais frequente nas relações entre empregador e empregado, os quais, ainda que sem norma prevista na CLT, já estabeleciam regras para essa forma de trabalho. Assim, para conferir maior segurança jurídica a essa forma de trabalho, a Reforma Trabalhista passou a disciplinar o tema (CRISTIAN LUIS HRUSCHKA).

Segundo Cristian Luis Hruschka, o regime de teletrabalho poderia ser considerado como um avanço na qualidade de vida. Não se preocupar com o trânsito para o trabalho, com as roupas que irá vestir, e estar sempre em casa ou em um local confortável para o trabalho soa como algo muito positivo.

Em países desenvolvidos, essa é uma prática muito comum, mais conhecida como “home office”. No entanto, a legislação brasileira que introduziu o regime de teletrabalho nas normas trabalhistas deturpou em alguns pontos os seus princípios, tornando esse regime não muito vantajoso.

É válido ressaltar que esse regime de teletrabalho não se confunde com o regime de trabalho externo, como vendedor externo, motoristas entre ou-

tros, os quais já eram previstos na CLT. No entanto, a reforma trabalhista incluiu o regime de teletrabalho nas mesmas condições de trabalho externo quanto à jornada de trabalho.

” De forma perversa, o legislador incluiu no inciso III do art. 62 da CLT o teletrabalhador, de modo a retirar a proteção à jornada, desconsiderando o grande avanço tecnológico que permite atualmente aos empregadores controlar a localização exata do trabalhador, as atividades que estão sendo desempenhadas e os horários de início e fim. A regra no direito brasileiro é a jornada de 8 hs. diárias e 44 hs. semanais, prevista no art. 7º, da CF/88, sem distinção. Além disso, há o parágrafo único do art. 6º da CLT, que equipara o controle telemático e informatizado à supervisão direta do empregador. Assim, para se atribuir uma interpretação conforme à Constituição, de modo a compatibilizar os dispositivos da CLT, o inciso III do art. 62 deve ser compreendido como: encontram-se excluídos da proteção da jornada os teletrabalhadores que não possuem nenhuma forma de controle do tempo de trabalho. Isto é, aqueles empregados que iniciam e terminam suas atividades no horário que bem entenderem, com total liberdade. A cobrança patronal é feita por meio de metas e resultados, sem acompanhar os momentos em que a atividade está efetivamente sendo desempenhada (GERALDO MAGELA MELO, 2017).

De acordo com Geraldo Magela, o direito à jornada de trabalho adquirido ao longo da história dos direitos trabalhistas não se aplica aos trabalhadores no regime de teletrabalho. Isso pode ser encarado como um grande retrocesso, visto que a luta para determinar uma jornada de trabalho máxima foi árdua e prolongada.

O controle para o regime de teletrabalho será realizado por produtividade e metas, o que torna indefinida a quantidade de horas necessárias para se cumprir determinada atividade. Dessa forma, o período em que o trabalhador fica de sobre-aviso e eventualmente necessita realizar horas extras não serão consideradas como adicionais, mas sim como tempo de trabalho normal. Adicionalmente, o regime de teletrabalho requer meios telemáticos de comunicação para que o trabalhador exerça suas atividades,

” Segundo a Reforma é também o Contrato de Trabalho quem irá determinar a “responsabilidade pela aquisição, manutenção e fornecimento dos equipamentos tecnológicos e infraestrutura necessária à prestação do trabalho” (art. 75-D), ou seja, quem vai pagar pela aquisição e manutenção dos equipamentos e despesas do empregado na execução do seu trabalho (SERGIO FERNANDES JUNIOR, 2017).

De acordo com Sergio Fernandes Junior, a despesa e manutenção dos equipamentos será responsabilidade do trabalhador. Isso quer dizer que os riscos inerentes à utilização de meios telemáticos de comunicação deixaram de ser do empregador.

Essa premissa fere um dos principais princípios que regem o Direito do trabalho, o qual preconiza que os riscos inerentes à atividade econômica são inteiramente do empregador. Este princípio denomina-se alteridade.

” Prosseguindo no tema, verificamos pela leitura do artigo 75-C, CLT, que a modalidade de teletrabalho deve constar de maneira expressa no contrato de trabalho, especificando as atividades que deverão ser realizadas. Nesse particular, importante destacar que o parágrafo primeiro do referido artigo estabelece textualmente que “poderá ser realizada a alteração entre regime presencial e de teletrabalho desde que haja mútuo acordo entre as partes, registrado em aditivo contratual”. Atenção, a lei fala em acordo entre as partes, ou seja, a transferência do regime presencial para de teletrabalho não pode ser imposto pelo empregador ao trabalhador. Contudo, uma vez estabelecida essa modalidade de trabalho, somente o empregador poderá convertê-la em presencial (poder diretivo), observado um prazo de 15 (quinze) dias para adaptação. Essa é a regra do parágrafo segundo do

artigo 75-C, da CLT, pela Lei 13.467/2017: “§ 2º Poderá ser realizada a alteração do regime de teletrabalho para o presencial por determinação do empregador, garantido prazo de transição mínimo de quinze dias, com correspondente registro em aditivo contratual” (<https://noticias.r7.com/brasil/jus-navigandi/o-teletrabalho-e-a-reforma-trabalhista-20102017>).

Pode-se notar que a mudança do regime de trabalho presencial para o regime de teletrabalho deve ser feita por acordo entre as partes, no entanto, o inverso é uma mudança unilateral no contrato de trabalho, realizada apenas pelo empregador.

Dessa maneira, o trabalhador não possui autonomia para decidir o retorno ao trabalho presencial, caso as condições de teletrabalho não estejam atendendo às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O tema deste trabalho foi: a reforma trabalhista e seus efeitos para o trabalhador e teve como problema de pesquisa indagar qual o impacto da possibilidade de prevalência do negociado sobre o legislado e da introdução do regime de teletrabalho no Direito trabalhista brasileiro.

A proposta deste trabalho está relacionada ao desconhecimento dos impactos resultantes das alterações ocasionadas pela Lei 13.467/2017 pela população brasileira. A Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, foi aprovada pelo atual governo do Brasil e modificou diversos dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, afetando a vida de milhares de trabalhadores do país.

A população brasileira, apesar de ter acesso à informação, não possui o hábito de conhecer aquilo que a afeta diretamente, de maneira que o desconhecimento das alterações ocorridas pela Lei 13.467/2017 poderão trazer um grande impacto na vida dessas pessoas.

Inicialmente se faz importante um breve contexto histórico acerca do tema, uma vez que as relações de trabalho no Brasil, assim como no mundo, passaram por diversas fases. Desde à época da escravidão até os tempos atuais, as relações individuais e coletivas de trabalho estão em constante evolução e modificação.

O contexto histórico e as revoluções sociais que ocorreram no mundo acompanharam as modificações nas relações de trabalho atualmente existentes, as quais foram tardiamente modificadas devido à abolição da escravidão e industrialização também tardias.

Os direitos trabalhistas no Brasil sofreram significativas mudanças apenas a partir do governo de Getúlio Vargas, em torno de 1937 e, posteriormente, a Consolidação das Leis de Trabalho representou um grande avanço social para os direitos trabalhistas na década de 40. A revisão das normas da Consolidação das Leis do Trabalho divide opiniões, o que foi alvo de discussão deste trabalho.

Adicionalmente, é válido ressaltar que a revisão da Consolidação das Leis do Trabalho por meio da Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, teve como objetivo adequar a legislação às novas relações de trabalho da sociedade contemporânea. Ao ser discutido o tema “reforma trabalhista”, o que mais se fala é a possibilidade do negociado se sobrepor ao legislado.

Do ponto de vista da flexibilidade das negociações, é notório que os conflitos entre empregador e trabalhador serão resolvidos de maneira mais ágil, com menos processos na Justiça do Trabalho, e de maneira que favoreça ambas as partes.

Em contrapartida, a história das relações de trabalho evidencia que, na prática, as negociações não ocorrem de maneira igualitária.



Outro tema bastante discutido é a implementação do regime de teletrabalho. Este regime também divide opiniões, de maneira que pode ser considerado como um avanço na qualidade de vida, e ao mesmo tempo não muito vantajoso.

O presente trabalho teve como objetivos específicos analisar o contexto histórico dos direitos trabalhistas, analisar o impacto para o trabalhador com a possibilidade do “negociado” sobrepor o “legislado” e analisar o impacto da reforma trabalhista no regime de teletrabalho. Sendo assim, conforme exposto, os objetivos específicos foram atendidos plenamente, uma vez que os temas foram debatidos e esclarecidos.

O objetivo geral do trabalho foi analisar alguns possíveis impactos positivos e negativos da reforma trabalhista na vida do trabalhador, por meio de avaliação pontual das mudanças ocorridas. Tal objetivo foi atingido uma vez que os impactos positivos e negativos dos temas que foram propostos, negociado X legislado e regime de teletrabalho, foram descritos e debatidos.

REFERÊNCIAS



ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. Ed. São Paulo: Atlas. 2002.

CAMPOS, A. **Instituições trabalhistas e produtividade do trabalho: uma análise do caso brasileiro**. 2017.

CARVALHO, Sandro Sacchet. **Uma visão geral sobre a reforma trabalhista**. 2017.

CHAGAS, Paulo Victor. **Após 6 meses, os efeitos da reforma trabalhista são controversos, o que mudou?** 2018.

DIEESE, Departamento intersindical de estatística e estudos econômicos. **A reforma trabalhista e os impactos para as relações de trabalho no Brasil**. Número 178. Nota técnica. 2017.

NÉRICI, I.G. **Introdução à lógica**. 5ª Edição. São Paulo: Nobel, 1978. NETO, F. Zimmermann Carlos. **Direito do Trabalho**. Editora Saraiva. 2005.

ORSI, Renata. PEREIRA, Leone. **Reforma Trabalhista**. Reta final OAB. Revista dos Tribunais, São Paulo. 2018.

SANTIN, Janaína Rigo. **A evolução histórica da justiça do trabalho e os direitos sociais no Brasil**. Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS. 2009.

SOARES, Wilcinete Dias. **Breve esboço sobre a evolução histórica do direito do trabalho no plano internacional e brasileiro**. 2005.

SOUTO, Jorge Luiz. **História do direito do trabalho no Brasil**. Volume I, parte II. São Paulo: LTr. 2017.



A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

SHEILA SILVA ARAÇÃO PEREIRA

Professora na Rede da Prefeitura de SP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresenta-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

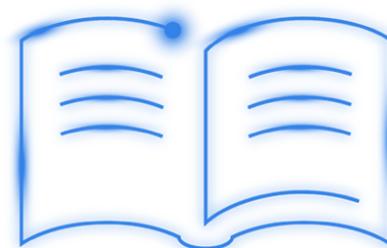
O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações.

No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.



A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome “trisomia do 21”.

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, “trissomia simples”, uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como “Mosaicismo”, nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham às pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituído por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Langdon Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome de.

Schwartzman (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Amniocentese e biópsia do viló corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronto-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilia do 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência

intelectual (SILVA; DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontece com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas às dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005),

” É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA; DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

” A criança com síndrome de Down têm idade cronológica diferente da idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartzman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuem dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino-aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

” Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez que há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas. Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluem imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material apreendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247).

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

“Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 270).

” Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática.

Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não (MONTEIRO, 2011).

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada à postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidade do que eles realmente manifestam, e conseqüentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiência, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIO-LI, 2006).

Schirmer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos,

” O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55).

Em relação às práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício à aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo “lúdico” indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora,

” Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possível,

” A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim

a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Schwartzman (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, lembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de inter-relação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Brécia (2003, p.60), é destacado que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança.

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessário equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram-se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem constar: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária a superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possam elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torna-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abrange inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.



REFERÊNCIAS



ALMEIDA, M.J.M. **Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas.** Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. **Interagindo com a arte musical.** São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L **A educação com alunos com deficiência na classe comum: a visão do professor.** Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.

BUENO, J.G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?.** Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. **A música e desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. **Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial.** Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. **Música.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar.** 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. **Inclusão escolar e a educação especial.** 2005. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2022.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil.** 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental.** Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva,** ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. **A Educação Inclusiva.** Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de Julho de 2022.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular.** Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos.** 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. **Aprendizagem e Síndrome de Down.** Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – **Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade,** 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.



SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

TATHIANA PIATNICZKA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos (2016); especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdades Integradas Campos Salles (2017) Especialista em Filosofia do Ensino Médio pela Faculdade Universidade Federal de São Paulo (2018), especialista em educação especial e inclusiva (2024).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos no contexto educacional. A partir de uma revisão bibliográfica, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem dos direitos humanos na educação, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que promova a reflexão crítica e a construção de valores democráticos e inclusivos. São abordadas ainda as estratégias e metodologias que podem ser adotadas para a efetivação da educação em direitos humanos, considerando a diversidade cultural, étnica e social dos estudantes. Por fim, são apresentadas algumas experiências práticas de sistematização da educação em direitos humanos em diferentes contextos educacionais, com o intuito de enriquecer o debate sobre a importância e os desafios dessa prática.

Palavras-chave: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

No contexto atual marcado por desigualdades sociais, violações de direitos e conflitos, a educação em direitos humanos emerge como uma ferramenta essencial para a promoção de uma cultura de respeito, dignidade e justiça.

Considerando a complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, a sistematização da prática da educação em direitos humanos torna-se um instrumento fundamental para a efetivação dos princípios e valores inerentes aos direitos humanos.

Neste sentido, o presente artigo propõe-se a explorar a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação, abordando os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem, as estratégias e metodologias empregadas, bem como exemplos de boas práticas e desafios enfrentados nesse processo.

A educação em direitos humanos fundamenta-se nos princípios universais da dignidade, igualdade e liberdade, consagrados em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essa abordagem reconhece a centralidade do ser humano e busca promover a consciência crítica e a responsabilidade social dos indivíduos, visando a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A educação em direitos humanos não se restringe a um conjunto de informações ou conceitos, mas engloba uma visão ampla e integrada dos direitos humanos, permeando o currículo escolar e as práticas educativas de forma transversal e interdisciplinar.

Pinsky (2003), por sua vez, afirma que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos requer a adoção de estratégias e metodologias que promovam a reflexão crítica, a participação ativa dos estudantes e a vivência prática dos princípios e valores dos direitos humanos. Dentre as abordagens mais comuns estão a educação popular, o diálogo intercultural, a resolução pacífica de conflitos e a educação para a cidadania global.

A utilização de recursos didáticos diversificados, como jogos, filmes, debates e atividades práticas, contribui para tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo, estimulando a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Diversas instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras e inspiradoras de sistematização da prática da educação em direitos humanos, buscando fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes contextos educacionais.

Exemplos como a implementação de projetos interdisciplinares, a realização de campanhas de conscientização e a promoção de debates sobre temas atuais e controversos têm contribuído para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o alcance da educação em direitos humanos. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a resistência de determinados grupos sociais, a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos financeiros e materiais.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo contínuo e desafiador que exige o comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no campo educacional.

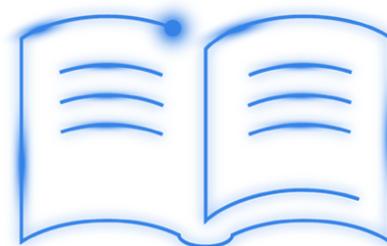
A promoção de uma cultura de direitos humanos requer a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas no respeito mútuo e na igualdade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um caminho promissor para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento.

A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido MDB, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O processo de formação docente para trabalhar a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, vamos discutir a importância da formação docente nesse contexto, as principais estratégias utilizadas nesse processo e os desafios encontrados pelos educadores.

A educação em direitos humanos é um tema fundamental nos dias de hoje, pois visa promover o respeito pelos direitos fundamentais de todas as pessoas, independente de sua raça, gênero, religião ou orientação sexual. Para que essa prática seja efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de forma consciente e crítica em sala de aula.



A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DIREITOS HUMANOS

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

Uma das estratégias mais eficazes para a formação docente em direitos humanos é a realização de cursos e workshops específicos sobre o tema. Nessas formações, os educadores têm a oportunidade de discutir conceitos, trocar experiências e elaborar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade.

É fundamental que as instituições de ensino promovam a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar, criando espaços de debate e reflexão sobre questões sociais e políticas. Os docentes também podem contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para lidar com situações de discriminação e violência no ambiente escolar.

” [...] difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e

demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2006, p. 26).

Outra estratégia importante para a formação docente em direitos humanos é o estímulo à pesquisa e à produção de materiais didáticos relacionados ao tema. Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares que abordem questões como a igualdade de gênero, o combate ao preconceito racial e a promoção da inclusão social, incentivando os alunos a refletirem sobre essas temáticas de forma crítica e engajada.

Os esforços empreendidos na formação docente em direitos humanos ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos é a resistência de parte da sociedade em abordar esses temas de forma aberta e crítica, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas.

A falta de recursos e de políticas públicas voltadas para a promoção da educação em direitos humanos também representa um entrave para a formação docente nesse sentido. Muitos professores enfrentam dificuldades em obter materiais didáticos e apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade civil se mobilizem em prol da formação

docente em direitos humanos, promovendo a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.

A capacitação docente para a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo fundamental para promover uma cultura de respeito, tolerância e igualdade nas escolas. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por disseminar esses valores entre os alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Por isso, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. A educação em direitos humanos não é apenas um direito de todos, mas também uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais marcado por injustiças e desigualdades.

ENSINAR A CULTURA AFRO BRASILEIRA NO ÂMBITO EDUCACIONAL É UM DIREITO FUNDAMENTAL

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso,

parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSIA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os negros africanos e seus descendentes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diversos espaços, inclusive na Educação Superior

De acordo com Jovino (2009, p.187): “As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras”. Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012).

” A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior é uma questão de extrema importância no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada por séculos de escravidão e opressão da população negra, cujas contribuições foram por

muito tempo negligenciadas e desvalorizadas. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel crucial de promover a diversidade étnica e cultural, reconhecendo e valorizando a história, a cultura e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira (ANDRUETTO, 2012).

O aprendizado da cultura afro-brasileira na educação superior é fundamental para a promoção da equidade e da justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino superior pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial.

Além disso, a valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente acadêmico pode proporcionar aos estudantes negros um maior senso de pertencimento e valorização de sua identidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O reconhecimento da cultura afro-brasileira no Ensino Superior transcende o âmbito curricular. Precisamos estabelecer espaços para diálogo e reflexão, onde alunos, docentes e pesquisadores possam debater e analisar as várias visões que permeiam a cultura afro-brasileira. A realização de eventos acadêmicos, tais como congressos, seminários e conferências, pode auxiliar na propagação do saber e na formação de redes de pesquisa nesse campo.

A cultura e descendência africana representam um res-

gate de tradições religiosas e culturais, bem como crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

Dado o exposto, é imprescindível que as unidades educacionais adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo, que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos negros africanos e seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível

construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, iremos explorar como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, quais são os desafios e avanços, e como a inclusão desta temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

APRENDENDO ATRAVÉS DA HUMILDADE E O SENSO DE JUSTIÇA DOS DIREITOS HUMANOS

A humildade e o senso de justiça são valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas diferenças reconhecidas. Neste texto, vamos explorar a importância do aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos, discutindo como esses valores podem influenciar positivamente a convivência e as relações interpessoais.

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos

capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Aprender através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos significa reconhecer a importância de respeitar as diferenças, defender a igualdade de direitos e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Significa também agir com compaixão, empatia e solidariedade em relação aos outros, promovendo a equidade e a jus-

tiça em todas as esferas da vida social.

Na educação, o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes, críticos e engajados. Os educadores têm a responsabilidade de promover esses valores em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os conflitos e as injustiças existentes na sociedade.

Através de atividades educativas que abordam temas relacionados aos direitos humanos, a humildade e a justiça, os alunos podem desenvolver habilidades como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Uma das formas de promover o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos na educação é através da inclusão de conteúdos relacionados a esses temas nos currículos escolares.

Os educadores podem utilizar recursos pedagógicos como filmes, documentários, livros e atividades práticas para estimular a reflexão dos alunos sobre questões como a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, os direitos das minorias e a promoção da justiça social. Além disso, a realização de debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que abordam esses temas de forma transversal contribui para a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões sociais e políticas.

Para que o aprendizado através do senso de justiça dos direitos humanos seja efetivo, é necessário que os educadores também cultivem esses valores em sua prática pedagógica e em seu relacionamento com os alunos e a comunidade escolar. A postura humilde e justa dos professores é fundamental para inspirar os estudantes a agirem de forma ética e solidária, respeitando a diversidade e defendendo os direitos de todos.

É importante que as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito, diálogo e tolerância em seu ambiente escolar, incentivando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de políticas de combate ao bullying, à discriminação e à violência, bem como a promoção de programas de formação continuada para os educadores em temas como os direitos humanos, a humildade e a justiça, são medidas essenciais para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

O aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos é um caminho essencial para promover uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Através da valorização da diversidade, do respeito aos direitos de todos e do compromisso com a igualdade e a justiça, podemos construir um mundo mais humano e fraterno, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito.

A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover a reflexão crítica, a empatia e o engaja-

mento dos alunos em relação às questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA É UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

É dever de todos consolidar uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e sendo fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade em todos os níveis de ensino.

A inclusão educacional refere-se ao direito de todos os alunos, independente de suas características individuais, terem acesso a um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

” Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política (p. 245).

Uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos envolve a garantia de que todos os alunos sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade, tendo suas necessidades individuais consideradas e atendidas de forma adequada. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento, entre outros, que precisam de apoio especializado e adaptações curriculares para alcançarem o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

O princípio da inclusão educacional está fundamentado nos direitos humanos, que estabelecem que todas as pessoas têm direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno e a realização de cada indivíduo, sendo dever do Estado garantir o acesso equitativo e universal à educação para todos.

A realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A falta de recursos, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura física e a falta de políticas públicas eficazes são apenas algumas das barreiras que impedem a efetivação da inclusão educacional baseada nos direitos humanos.

Para ratificar uma educação inclusiva e equitativa, é funda-

mental que a equipe docente esteja preparada e engajada em criar um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e a tolerância e garanta o acesso igualitário a todos os alunos.

Para isso, é necessário planejar e implementar ações eficazes de inclusão, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando sua individualidade e garantindo seu pleno desenvolvimento.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos.

A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

” Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (FRASER, 2007, p. 3).

É importante que a equipe docente trabalhe em conjun-

to com profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para identificar as necessidades individuais de cada aluno e planejar ações de apoio e acompanhamento personalizado. A criação de planos de acompanhamento e intervenção, que incluam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e recursos especiais, pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Outra estratégia importante para promover a inclusão educacional é a valorização da participação e do protagonismo dos alunos, incentivando a expressão de suas opiniões, ideias e experiências e promovendo a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa. A promoção de projetos educativos que abordem temas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e inclusão social

pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre a importância da valorização da diversidade e do respeito às diferenças.

É fundamental que a escola promova ações de sensibilização e conscientização junto à comunidade escolar, envolvendo pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição. Essas ações podem incluir palestras, workshops, debates, campanhas de conscientização e eventos culturais que abordem temas relacionados à inclusão, diversidade e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais solidária, acolhedora e comprometida com a promoção da equidade e da justiça social.

Em síntese, uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos é uma educação para todos, que tem como objetivo garantir o acesso equitativo e a qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na promoção da inclusão, planejando ações eficazes e criando um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, visando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A importância de uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do âmbito escolar traz à tona reflexões essenciais sobre a forma como a sociedade encara a diversidade e a igualdade de oportunidades.

A busca por uma educação inclusiva que respeite e promova os direitos humanos é um desafio que demanda a ação conjunta de todos os segmentos da sociedade, especialmente no ambiente escolar, que desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos do futuro. Por meio de uma abordagem inclusiva, que acolhe a diversidade de experiências, habilidades e necessidades dos alunos, é possível criar um ambiente escolar mais acolhedor, sensível e que promova a equidade e justiça social.

Promover a inclusão educacional baseada nos direitos humanos requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e implementada, valorizando a individualidade de cada aluno e reconhecendo a riqueza que a diversidade traz ao ambiente escolar. A inclusão não se resume apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas sim a garantia de que ele seja respeitado em sua integridade, com suas potencialidades, desafios e particularidades.

A equipe docente desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, pois é por meio do seu engajamento, da sua formação e da sua prática pedagógica que é possível criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A formação continuada dos professores em temas como diversidade, direitos humanos, igualdade de oportunidades e estratégias pedagógicas inclusivas é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e promover uma educação equitativa e de qualidade.

É fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na elaboração de políticas e práticas inclusivas, que considerem a diversidade de alunos e promovam o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. A criação de planos de ação e de intervenção, que contemplem adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, recursos especiais e ações de apoio individualizado, é essencial para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar.

A valorização da participação e do protagonismo dos alunos é outro aspecto importante no processo de inclusão educacional. Incentivar a expressão de suas opiniões, ideias e experiências, promover a escuta ativa e o diálogo construtivo e envolver os alunos em projetos educativos que abordem temas relacionados à diversidade, direitos humanos e igualdade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.



A sensibilização e conscientização da comunidade escolar também são fundamentais para promover a inclusão educacional e os direitos humanos. Envolver pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais na discussão e reflexão sobre a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da equidade é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a justiça social.

Em suma, a abordagem dos temas da educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do ambiente escolar revela a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da igualdade de oportunidades. Por meio de uma educação inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos, é possível criar um ambiente escolar mais justo, solidário e acolhedor, que contribua para a formação de cidadãos críticos, comprometidos e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.

Os direitos humanos são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E é de extrema importância que as crianças sejam ensinadas desde cedo sobre esses direitos, para que possam se tornar cidadãos conscientes e atuantes na defesa e promoção dos mesmos. No entanto, quando se fala em ensinar direitos humanos para nossas crianças na educação, é necessário também dar ênfase às questões afro-brasileiras, visto que a população negra ainda enfrenta diversas formas de discriminação e violência.

A educação é um dos principais meios para combater o racismo e promover a igualdade racial, e por isso, é essencial que as escolas incluam em sua grade curricular o ensino dos direitos humanos com enfoque na cultura afro-brasileira. Isso significa não apenas abordar a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil, mas também discutir temas como racismo, preconceito, desigualdade social e empoderamento negro.

Para ensinar direitos humanos de forma efetiva, é preciso adotar uma abordagem interdisciplinar, que inclua não apenas as disciplinas de história e ciências sociais, mas também a literatura, a arte, a música e outras expressões culturais afro-brasileiras. É importante que as crianças tenham contato com obras de autores negros, com músicas e danças afrodescendentes, com a culinária e as religiões de matriz africana, para que possam compreender a riqueza e a diversidade da cultura negra brasileira.

É fundamental que os professores também sejam capacitados para abordar esses temas de forma sensível e respeitosa, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo o diálogo e a reflexão crítica. Os educadores devem estar atentos às vivências e experiências dos alunos negros, criando um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos se sintam representados e valorizados.

Ensinar direitos humanos com enfoque nas questões afro-brasileiras é a promoção da autoestima e do orgulho da criança negra. É preciso desconstruir a ideia de que a cultura afro-brasileira é inferior ou marginalizada, e mostrar às crianças a sua importância e relevância na formação da identidade brasileira. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham direito ao respeito e à dignidade.

As escolas devem promover ações afirmativas para garantir a inclusão e a participação dos estudantes negros, como a implementação de cotas raciais, a realização de palestras e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira, a formação de grupos de estudos e debates sobre o racismo e a discriminação racial. Essas ações contribuem para a promoção da igualdade racial e para o empoderamento dos jovens negros, que podem se tornar agentes de transformação em suas comunidades.

Cabe ainda salientar que o ensino dos direitos humanos com enfoque nas questões afro-brasileiras não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas deve envolver também a família, a comunidade e a sociedade como um todo. Os pais e responsáveis têm um papel fundamental na formação moral e ética das crianças, e devem incentivar o respeito à diversidade étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira em casa.

Da mesma forma, é essencial que as instituições governamentais, as organizações não governamentais e a sociedade civil se mobilizem em torno da promoção dos direitos humanos e da igualdade racial, por meio de campanhas de conscientização, projetos de inclusão social e políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades para todos. A luta contra o racismo e a discriminação racial é uma responsabilidade de todos nós, e devemos trabalhar juntos para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

O processo de ensinar direitos humanos para nossas crianças na educação, com ênfase nas questões afro-brasileiras, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. É preciso promover o respeito à diversidade étnico-racial, valorizar a cultura afro-brasileira e combater o racismo e a discriminação racial em todas as suas formas. Somente assim poderemos garantir um futuro melhor para nossas crianças, onde todos tenham direito à igualdade, à liberdade e ao respeito aos seus direitos humanos.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista.** In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

_____. **Reconhecimento sem ética? Lua Nova, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.**

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.** Curitiba: DhESCA Brasil, 2004.

MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos Belo Horizonte:** Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY; PINSKY, C.B. **História da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.**

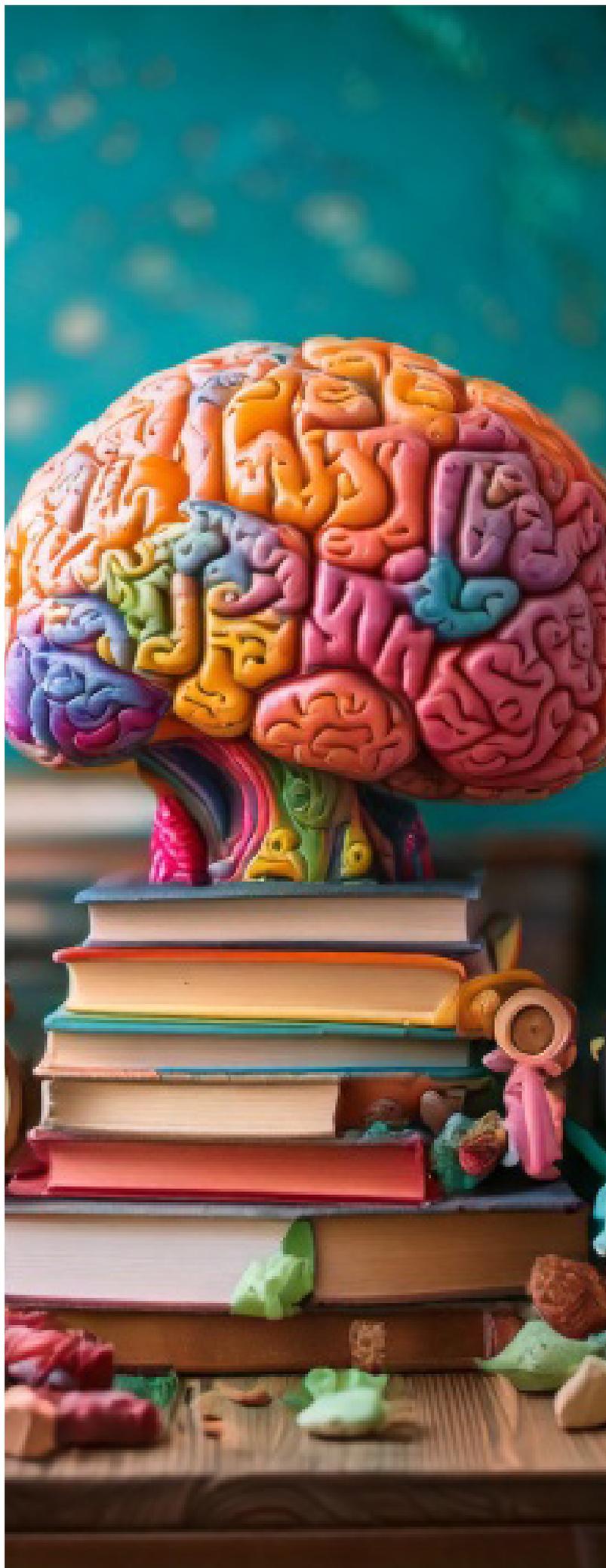


A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DOS ANOS INICIAIS

TATIANA ARRUDA DA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba 2014; especialista em Educação (2022). Professora de educação infantil no Cei Vila Chuca.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo investiga a contribuição das descobertas neurocientíficas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais da educação básica. Com o avanço da neurociência, tem-se uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita, proporcionando novas perspectivas e estratégias pedagógicas para otimizar o ensino e garantir a aprendizagem. Este estudo busca integrar conhecimentos da neurociência com as práticas educacionais, analisando como a interação entre esses campos pode promover uma alfabetização mais eficaz e um letramento significativo. A revisão de literatura apresenta conceitos-chave das neurociências cognitivas e suas implicações no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de discutir práticas pedagógicas baseadas nessas descobertas.

Palavras-chave: Neurociência; Alfabetização; Letramento; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

A partir da redemocratização com a Constituição de 1988, são inúmeros os esforços para se constituir uma sociedade democrática, inclusiva e equitativa. Diminuir o abismo da desigualdade que se arrasta desde séculos passados com o fomento da escravidão e da exploração da força de trabalho da grande parcela da sociedade.

Para reverter essa lógica, a educação de qualidade é imprescindível com a garantia do domínio pleno da leitura e da escrita para além da decodificação das palavras, contudo como instrumento de transformação social e de intervenção nas mais variadas práticas da sociedade brasileira.

O exercício da cidadania passa, sem dúvida alguma, pelo domínio da palavra. Desse modo, a escola torna-se polo não só da garantia da aprendizagem, mas espaço aberto para refletir sobre os novos campos de pesquisa e suas contribuições para a educação.

A alfabetização e o letramento são competências essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e, por conseguinte, para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Nos últimos anos, as descobertas da neurociência têm proporcionado avanços significativos no entendimento dos processos cerebrais relacionados à aprendizagem.

A neurociência cognitiva oferece insights sobre como o cérebro processa, armazena e recupera informações, o que tem implicações diretas para a prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais de escolarização, fase crucial para a formação das habilidades de leitura e escrita.

Mesmo que vagamente parece ter se distanciado do imaginário popular, não podemos deixar de refletir que a pandemia de COVID-19 trouxe desafios imensos para a educação, é um dos impactos mais graves foi o agravamento das dificuldades de alfabetização entre os estudantes, especialmente os de famílias mais vulneráveis.

Segundo estudos recentes, 40% dos alunos enfrentam dificuldades nesse processo, o que reflete uma desigualdade educacional já existente. O cenário atual, pós COVID-19, evidencia a urgência de políticas públicas e estratégias pedagógicas que possam mitigar essas disparidades, garantindo que todos os estudantes, independentemente da sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Diante disso, este artigo visa explorar como as evidências neurocientíficas podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento. A proposta é analisar as interações entre os conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e as metodologias de ensino aplicadas no contexto escolar.

O presente artigo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a neurociência pode contribuir no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Valle (2005, p.3):

” Desenvolver mais trabalhos para a questão da alfabetização parece atender uma necessidade atual, principalmente ao reunir trabalhos de pesquisadores da aprendizagem em uma visão que engloba percepções diversas e as adapta à realidade brasileira, às possibilidades de crianças especiais e a um sistema sempre renovador. Assim que se pretende contribuir para a melhoria da qualidade da educação, evidenciando como a neurociência tem se mostrado uma aliada fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas. O entendimento dos processos cerebrais envolvidos na aprendizagem permite a criação de métodos mais eficazes e personalizados, que atendem às necessidades cognitivas e emocionais das crianças. Dessa forma, ao integrar os avanços da neurociência às abordagens pedagógicas, é possível promover uma alfabetização mais sólida e um letramento que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os melhor para os desafios educacionais e sociais (VALLE, 2005, p.3).

Para melhor compreensão, o objetivo geral deste trabalho é analisar como a neurociência pode contribuir para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso, serão examinados conceitos da neurociência e como essa área, através do estudo das estruturas cerebrais, entende o processo de alfabetização e letramento bem como as contribuições neurocientíficas, visando diminuir as lacunas de aprendizado entre as diferentes realidades sociais e econômicas.

Dando continuidade, foram traçados os seguintes objetivos específicos: investigar os fundamentos da neurociência aplicados à educação, identificar as práticas pedagógicas influenciadas pela neurociência no processo de alfabetização e avaliar os benefícios e desafios da aplicação da neurociência no letramento.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa será conduzida por meio de uma revisão bibliográfica na perspectiva de natureza qualitativa, com base de pesquisas no Pepsic e na SciELO, através de publicações científicas, incluindo artigos acadêmicos, livros especializados e documentos de políticas públicas que tratam da contribuição da neurociência para a alfabetização e letramento.

A seleção dos materiais será feita com base em critérios como relevância, atualidade e contribuição para o tema. A análise dos dados será realizada por meio de categorização temática, buscando identificar padrões e insights que possam responder aos objetivos propostos.

Espera-se que a revisão bibliográfica forneça uma compreensão mais profunda sobre os impactos da neurociência na alfabetização e no letramento. A pesquisa deverá identificar práticas pedagógicas que utilizam os conhecimentos neurocientíficos, como o ensino explicitamente voltado para o desenvolvimento das habilidades fonológicas e a promoção de um ambiente estimulante para o cérebro.

Além disso, pretende-se avaliar os benefícios dessa abordagem, como o aprimoramento da aprendizagem da leitura e escrita, e os desafios enfrentados pelos educadores, como a necessidade de formação continuada e a adaptação às diferentes realidades das escolas. A partir da revisão bibliográfica levando em consideração os critérios apresentados, será utilizada a metodologia qualitativa para analisar os materiais e proceder da melhor maneira na pesquisa, pois, de acordo com Gil (2010, p.44):

” A metodologia qualitativa tem se consolidado como uma abordagem fundamental na investigação científica, pois permite compreender a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, proporcionando uma visão mais rica e detalhada sobre as realidades estudadas. A revisão bibliográfica, por sua vez, é um elemento crucial para embasar a pesquisa, pois oferece uma análise crítica e sistemática dos estudos existentes, permitindo ao pesquisador identificar lacunas, contribuições e tendências no campo de estudo (GIL, 2010, p.44).

A discussão abordará os principais achados da pesquisa e suas implicações para a prática pedagógica. Será discutido como o conhecimento sobre a neurociência pode ajudar os educadores a reconhecer as diferentes necessidades cognitivas das crianças, promovendo práticas mais inclusivas e eficazes.

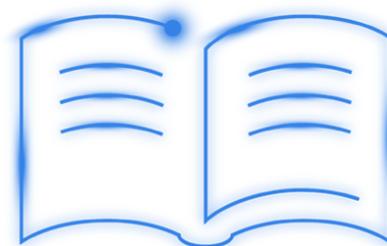
Também será explorada a questão da formação docente, pois a implementação de práticas baseadas na neurociência exige uma formação contínua dos professores, além de mudanças na abordagem pedagógica e na estrutura da sala de aula.

O trabalho está organizado em três capítulos: "A neurociência e o processo de alfabetização", "O letramento e a formação cognitiva" e "Implicações pedagógicas e estratégias de ensino", que abordam a revisão da literatura e discutem, de forma aprofundada, as interações entre os conhecimentos neurocientíficos e as práticas educacionais.

No primeiro capítulo, exploramos como a neurociência contribui para a compreensão dos processos cerebrais envolvidos na alfabetização, destacando as funções cognitivas e as habilidades executivas essenciais para o aprendizado. No segundo capítulo, discutimos o conceito de letramento, evidenciando a importância da formação cognitiva e do desenvolvimento das competências necessárias para a plena aquisição da leitura e escrita.

Finalmente, no terceiro capítulo, foram analisadas as implicações pedagógicas e estratégias de ensino que, alinhadas às descobertas da neurociência, podem ser aplicadas para melhorar a prática educacional, considerando a individualidade dos alunos e suas necessidades cognitivas.

Em suma, este trabalho busca oferecer uma visão integrada e prática sobre como as descobertas neurocientíficas podem ser traduzidas em metodologias de ensino mais eficazes, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes no contexto da alfabetização e letramento.



A NEUROCIÊNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo complexo que envolve a construção de habilidades cognitivas e linguísticas. A partir da neurociência, sabe-se que a leitura e a escrita não são processos isolados, mas sim atividades que englobam diferentes funções cerebrais interdependentes, como a memória, a atenção, a percepção visual e o processamento fonológico e semântico.

Em contrapartida, segundo Davim (2020, p.1) apesar de a alfabetização ser um processo interno e oriundo de mediação, existem outros fatores que respondem aos estímulos externos do ensino e que estão sujeitos a bloqueios, interrupções e dificuldades no armazenamento das informações recebidas.

A neurociência tem pesquisado sobre o funcionamento do sistema nervoso e a sua ligação com a fisiologia do organismo relacionado a temas relevantes para a educação. Para reconhecer essa relação entre neurociência e educação, é preciso compreender que, segundo Oliveira (2014, p.18 at apud SILVA & VAL BARRETO, 2021, p.80), a neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem significância no processo de aprendizagem da pessoa.

Com o advento dos estudos do cérebro, um conceito im-

portante para se apropriar no campo educacional é o da neuroplasticidade o qual se identifica que “o cérebro não é um simples armazenador de informações, guardadas em pastas ou arquivos. Ele é modificado e reestruturado de forma química, anatômica e fisiológica sempre que ocorre a aprendizagem” (GRISA et al. 2022, p.8).

Ou seja, o cérebro humano é altamente plástico. Ele possui a capacidade de se reorganizar e adaptar de acordo com os estímulos e experiências a que é exposto. Essa plasticidade é particularmente evidente na infância, quando o cérebro está mais receptivo a novas aprendizagens.

Fazendo referência a pesquisas anteriores de Ferreira e Teberosky, Grandó (2013, p.27) afirma que os estudos das neurociências confirmam a ideia de que, para que a criança consiga se alfabetizar, é importante que o seu cérebro esteja maduro. Ainda a autora segue “sabe-se hoje que, antes e durante o período de alfabetização, o cérebro da criança sofre importantes modificações, que permitirão que ela possa construir as bases do nosso sistema de escrita” (GRANDÓ, 2013, p.27). Trata-se da plasticidade cerebral.

Outro conceito que vamos destacar é o da alfabetização que, de acordo com Ferreira e Teberosky (1999), a alfabetização é um processo cognitivo no qual a criança constrói, gradualmente, seus conhecimentos sobre a escrita, a partir da interação com o sistema de escrita e das experiências que vive nesse

contexto. As autoras ainda defendem que:

” O processo de alfabetização envolve diferentes estágios de compreensão, nos quais a criança vai de uma percepção global e intuitiva da escrita até um entendimento mais sistemático e convencional. Ao longo desse processo, as crianças passam a organizar e estruturar seus conhecimentos sobre o código alfabético, através de hipóteses que vão sendo testadas e modificadas conforme novas experiências de leitura e escrita acontecem. Assim, a alfabetização não é apenas a memorização de símbolos, mas a construção de significados e a compreensão das regras e convenções da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Seguindo nossa compreensão, de acordo com estudos recentes, o desenvolvimento da leitura envolve a ativação de áreas específicas do cérebro, como a região occipital (relacionada à percepção visual) e o lobo temporal (envolvido no processamento fonológico). O reconhecimento de letras e palavras, bem como a decodificação fonêmica, são habilidades que dependem de circuitos cerebrais que se desenvolvem gradualmente, com a prática e a exposição a estímulos apropriados.

Vale destacar que as crianças no processo de alfabetização, aos 6 anos, já possuem uma vasta aquisição de informações e, de acordo com Davim (2020, p.9) “quanto maior for a exposição dessa criança à estímulos

sensoriais, práticas e experiências, diálogos ricos e coerentes e aos livros, maior será o enriquecimento dessas áreas”.

No contraponto disso, mesmo não sendo tema da nossa pesquisa, é importante buscar refletir como o contexto atual de excessiva informação absorvida pelas crianças desde a mais tenra idade pode estar afetando estruturas cerebrais e possíveis conexões a que chamamos de “sinapse” - o ponto de contato entre duas células neuronais. Com tantas transformações vividas nos últimos tempos, Meideiros & Val Bezerra (2015, p.28) apontam que: “Essa realidade exige como condição para a mudança não apenas a solução de problemas estruturais das escolas e a agregação de novas disciplinas ao currículo, mas também conhecimento de como se aprende e sobre o que acontece quando aprendemos, subsídio que pode ser fornecido pelas neurociências”.

Nesta seção, a proposta foi compreender que a leitura, então, é uma habilidade adquirida que se constrói a partir de diversas bases cognitivas, sendo fundamental que o ensino de leitura nos anos iniciais leve em conta o funcionamento do cérebro e as necessidades de cada aluno. A compreensão de como o cérebro processa as palavras escritas pode influenciar a escolha das metodologias e estratégias pedagógicas, como o uso de atividades que promovam a discriminação fonológica, o reconhecimento de padrões ortográficos e a construção de vocabulário.

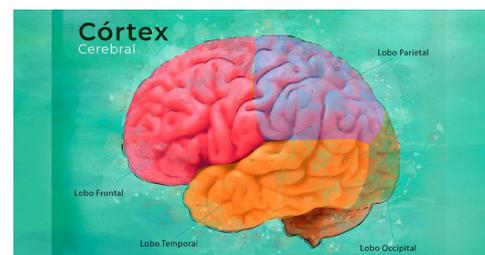
O LETRAMENTO E A FORMAÇÃO COGNITIVA

O letramento, por sua vez, vai além da simples decodificação de palavras. Envolve a capacidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa no contexto social e cultural. A neurociência cognitiva tem contribuído para a compreensão de como a aquisição do letramento está ligada à interação de processos linguísticos e cognitivos mais amplos.

Freire (2005) define letramento como a capacidade de ler e escrever de forma crítica e reflexiva, não apenas decodificando palavras, mas entendendo o contexto e atribuindo significados às práticas sociais de leitura e escrita. O autor ainda destaca que o letramento vai além da habilidade técnica de ler e escrever; envolve também a consciência de que a leitura e a escrita são práticas sociais, ligadas a contextos culturais e históricos, e têm o poder de transformar a realidade (FREIRE, 2005).

Já a formação cognitiva ocorre no córtex cerebral, que é dividido em quatro regiões: o lobo frontal, que está envolvido com o planejamento e com o movimento voluntário; o lobo parietal, com as sensações da superfície corporal e percepção espacial; o lobo occipital, com a visão; e o lobo temporal, com a audição, a percepção visual e a memória (RUSSO, 2020, p.49). Vejamos a imagem a seguir onde é possível visualizar uma lateral do cérebro e ter uma dimensão sobre a região dos lobos.

Figura 1:



Fonte: Cleber Siquette/Jornal da USP, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/identificadas-alteracoes-no-cerebro-comuns-a-seis-tipos-de-transtornos-psiquiaticos>.

Temos no período da infância uma etapa rica para o desenvolvimento dessas regiões que darão a base sólida para um processo de alfabetização efetiva. Segundo Rossa e Rossa (2011, p. 42 apud GRANDO, 2013, p.27):

” [...] nesta faixa etária (entre 3 e 6 anos) há um importantíssimo crescimento do córtex frontal que cria as condições neuroanatômicas (estruturas e ligações sinápticas) para a realização do mapeamento metafonológico, assim possibilitando a descoberta do princípio alfabético (ROSSA apud GRANDO, 2013, p.27).

Portanto, entre os 3 e 6 anos, quando o córtex frontal experimenta um crescimento significativo, cria-se as condições neuroanatômicas necessárias para a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Durante esse período, o cérebro da criança estabelece novas conexões sinápticas que facilitam a percepção das relações entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas), o que é essencial para a compreensão do princípio alfabético que é a base

da escrita alfabética, permitindo que a criança reconheça que cada letra ou combinação de letras representa um som específico, um conceito que desencadeia a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mesmo a compreensão dessas estruturas não são suficientes para a garantia de um processo de leitura e escrita efetivos. Há diversos fatores que podem interferir nesse desenvolvimento. Conforme Grandó (2013, p.27)

” Para que essa maturação aconteça de forma saudável, é importante que a criança tenha acesso a uma boa alimentação, sono de qualidade e a estímulos que a desafiem. É durante o sono que as aprendizagens se consolidam, o que é essencial para que se transformem em memórias de longa duração. Em relação à alimentação, está comprovado que problemas nutricionais nos primeiros anos de vida podem reduzir significativamente as possibilidades cognitivas das crianças (GRANDÓ (2013, p.27).

Os estudos da neurociência têm contribuído muito para o entendimento do cérebro humano, principalmente na infância. São descobertas que têm revelado até mesmo que o modo como organizamos a informação quando ela é armazenada influencia diretamente nossa capacidade de evocar essa memória posteriormente (GRISA et al 2022, p.10). Embora partimos do princípio que os sujeitos em processo de alfabetização já possuem conhecimentos sobre a língua (FERREIRO & TEBEROSKY, 1979 apud MEDEIROS

& BEZERRA, 2015, p.37) e um nível considerável de letramento (MEDEIROS & BEZERRA, 2015, p.37), é importante destacar que cada criança é singular e seu contexto social e econômico vai interferir, diretamente, na melhora de seu desempenho bem como os pontos apresentados acima sobre alimentação, sono e estímulos.

Diante disso, é fundamental compreender que as crianças que possuem uma base sólida no processo de alfabetização tendem a desenvolver habilidades de letramento de forma mais fluida. O letramento crítico e reflexivo, que envolve a análise e a produção de textos em diferentes contextos, também se beneficia do fortalecimento de áreas cerebrais relacionadas à memória de trabalho e à compreensão semântica. Para não aprofundarmos nas diferentes classificações de memória no campo da neurociência, entendemos o conceito a partir de Izquierdo (2002 apud RUSSO, 2020, p.54):

” A memória refere-se à aquisição, formação, conservação e evocação das informações. A aquisição está, diretamente, associada à aprendizagem, pois só se registra - ou se grava - conteúdos que foram aprendidos e só se evoca ou se lembra o que foi gravado ou aprendido. Ao estudarmos a memória podemos dizer que praticamente todas as regiões do sistema nervoso estão envolvidas de alguma forma no arquivamento de memórias de um tipo ou de outro (IZQUIERDO, 2002 apud RUSSO, 2020, p.54).

Portanto, para promover um letramento eficaz, é necessário trabalhar com textos que estimulem a interpretação e a reflexão, além de proporcionar uma prática constante de leitura e escrita em diferentes modalidades.

A exposição a diversos tipos de texto, incluindo narrativas, argumentações e textos informativos, contribui para a ativação de circuitos cerebrais que favorecem o desenvolvimento da compreensão e da produção textual.

Implicações pedagógicas e estratégias de ensino

As descobertas neurocientíficas trazem consigo um conjunto de implicações para as práticas pedagógicas no ensino da alfabetização e do letramento. Para otimizar o desenvolvimento dessas habilidades nos anos iniciais, é fundamental que os professores adotem abordagens pedagógicas que levem em consideração a plasticidade cerebral e os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem.

As implicações pedagógicas do impacto da neurociência na alfabetização e no letramento são profundas e transformadoras. Compreender os processos cognitivos que ocorrem durante a aprendizagem da leitura e escrita permite aos educadores ajustar suas práticas de ensino, criando ambientes mais adaptados às necessidades cerebrais e cognitivas das crianças.

Segundo Davim (2020, p.7), estudos recentes da neurociência estão nos ajudando a criar habilidades em aprender como

o cérebro aprende e quais os processamentos neurobiológicos existentes na leitura e na escrita. A autora ainda segue afirmando que são necessárias pedagogias que organizem e compreendam as competências dessas habilidades complexas (DAVIM, 2020, p.7). A neurociência tem apontado que o cérebro infantil é altamente plástico e que a estimulação precoce e adequada pode facilitar a aquisição das habilidades de alfabetização.

Outro conceito da neurociência que implica avanços para a educação são as “funções executivas” que tem como principais habilidades: planejamento, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, atenção seletiva, controle inibitório e monitoramento (RUSSO, 2020, p.58).

Compreender essas habilidades e integrá-las para o processo educativo, em destaque à alfabetização e ao letramento, são essenciais para a garantia da educação de qualidade, afirmando o compromisso com a aprendizagem de todos. Brevemente, tomando como base RUSSO (2020, p.58), vamos ressaltar, de maneira objetiva, a definição de cada habilidade antes de prosseguirmos: o planejamento diz respeito à habilidade de elaborar e executar um plano de ação; a flexibilidade cognitiva refere-se à capacidade de mudar de foco e de considerar diferentes alternativas; a memória de trabalho está relacionada à capacidade de manter a informação em mente, e também transformá-la ou integrá-la com outras informações, e a atenção seletiva relaciona-se à

habilidade de selecionar apenas o que será importante para determinada tarefa em dado momento; já o controle inibitório refere-se à capacidade de controlar o comportamento quando ele é inadequado. por fim, o monitoramento refere-se a uma habilidade metacognitiva que diz respeito à capacidade de monitorar os próprios processos mentais ou a própria realização para ver se tudo saiu ou está saindo conforme o previsto (RUSSO, 2020, p.58).

Como é possível notar, as funções executivas são fundamentais para se levar em conta no desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes. Entre as estratégias sugeridas pela neurociência, destaca-se a importância do ensino explícito das relações fonema-grafema, que ajuda a criança a compreender como as letras e os sons se interligam. Além disso, atividades que estimulem a memória fonológica e a consciência fonológica são cruciais para o desenvolvimento da leitura. Firth (1985 apud VALLE, 2005, p.3) considera a leitura/escrita uma habilidade cognitiva que se desenvolve por meio de um processo interativo que ocorre em três fases distintas. São elas:

” a primeira é a fase fonológica, em que as palavras frequentes são tratadas como um todo, e não analisadas em suas partes constituintes, ou seja, é uma fase pré-alfabética em que não se leva em conta a ordem das letras na palavra, quando o processamento se dá no hemisfério direito do cérebro. A segunda fase é a alfabética, que requer consciência fonológica, isto

é, a consciência dos sons que compõem fala para que ocorra a correspondência grafema-fonema; essa fase ativa o hemisfério esquerdo e envolve o reconhecimento do som, o reconhecimento visual da letra (ou tátil, no caso de cegos) e cinestésico, pela articulação da letra. A terceira fase é a ortográfica, uma fase analítica na qual há compreensão da leitura de palavras; segue a rota lexical sem a necessidade de segmentação das sílabas (FIRTH, 1985 apud VALLE, 2005, p.3-4).

Desse modo, é importante a prática regular de leitura em voz alta, a escrita de palavras e frases e o uso de jogos que envolvam manipulação de letras e sons são exemplos de práticas pedagógicas que favorecem a ativação das redes neurais envolvidas nesse processo.

Outro aspecto relevante é a individualização do ensino, já que as crianças podem apresentar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A neurociência evidencia que a personalização do ensino, com base nas necessidades cognitivas de cada aluno, pode acelerar o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Tecnologias educacionais também podem ser utilizadas de maneira a proporcionar atividades interativas que estimulem a prática e a motivação dos alunos.

Em contraponto a realidade atual que se exige dos indivíduos uma especialização do saber, no período de alfabetização e letramento da infância, Me-deiros & Bezerra (2015, p.30) apontam que,

” É consenso entre os educadores que um ensino-aprendizagem de qualidade multiplica as chances de uma inserção social que supere a alienação crescente, uma das marcas fortes das sociedades tecnicistas contemporâneas. Um passo nessa direção pode ser dado se as metodologias de ensino ativarem conscientemente os esquemas mentais correlatos às aprendizagens curriculares específicas indispensáveis ao enfrentamento bem sucedido dos desafios do mundo globalizado (MEDEIROS & BEZERRA, 2015).

Em síntese, as implicações pedagógicas decorrentes das descobertas neurocientíficas oferecem um panorama inovador para a prática educativa, especialmente no campo da alfabetização e do letramento.

A compreensão das funções cognitivas e executivas, como a memória de trabalho, a atenção seletiva e o controle inibitório, permite aos educadores desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades de cada aluno. A plasticidade cerebral, por sua vez, destaca a importância de um ensino que leve em conta os processos neurobiológicos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ser constantemente ajustadas, incorporando métodos como o ensino explícito das relações fonema-grafema e atividades que estimulem a consciência fonológica.

A personalização do ensino, alinhada ao uso de tecnologias educacionais, surge como uma solução promissora para atender às diversas necessidades cognitivas dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficiente e motivador.

Assim, a integração dos avanços da neurociência à pedagogia contribui decisivamente para a construção de uma educação de qualidade, que respeite os ritmos e estilos de aprendizagem individuais, preparando as crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

A década de 1990 foi conhecida como a “década do cérebro”, trazendo avanços tecnológicos e ferramentas para estudar a estrutura cerebral e o seu funcionamento. No início do século XXI, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2003, p.46) anunciava que as próximas décadas seriam de boas possibilidades para desvendar as complexidades do cérebro e compreender, pelo menos, a natureza da memória e da inteligência. Ainda segue afirmando “quando atingirmos esse objetivo, seremos capazes de reasentar nossa prática educativa sobre uma sólida teoria da aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS, 2003, p. 46).

Com tantas pesquisas, é de estranhar que as descobertas da neurociência ainda não estejam tão presentes nas práticas pedagógicas, podendo diminuir a desigualdade no direito à aprendizagem entre as crianças nos anos iniciais do ensino fun-

damental. As descobertas neurocientíficas têm revelado uma série de informações valiosas para a melhoria dos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais. O conhecimento sobre o funcionamento do cérebro oferece subsídios para a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes, que respeitem as características cognitivas de cada criança e promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira mais eficaz.

A criança que chega nos anos iniciais já tem uma trajetória e isso vai influenciar, diretamente, no seu nível de aprendizado. Diante disso, não é possível usar a mesma régua, sendo cada vez mais necessário multiplicar as estratégias e fundamentar nossa reflexão com estudos do funcionamento do cérebro para buscar também o fortalecimento de uma rede multidisciplinar nos mais diversos casos.

Além disso, sabemos que o incentivo à leitura deve começar assim que possível, seja em casa, na creche ou na escola infantil. Uma criança que vê um adulto lendo e valorizando a leitura possivelmente se espelhará nele (GRISA et al., 2022, p.12). Todos os indicadores já mencionados - alimentação, sono, estímulo, incentivo - agregam valor na garantia da alfabetização e na ampliação do letramento. Porém, tomando como base a realidade brasileira, não é difícil entender que a escola, em muitos casos, torna-se o principal espaço de incentivo às práticas de leitura e escrita. De acordo com Grisa et al. (2022, p.13):

” Na prática docente, devemos levar em conta que a criança, ao chegar na escola, possui alguns conhecimentos de mundo, mas, ainda que muitas crianças possam ter tido incentivo e contato com a leitura em casa, outras chegam à escola sem nunca terem tido acesso a um livro ou mesmo ouvido uma história. O docente assume, então, a função de apresentar a importância da literatura e conduzir o estudante a esse universo (2022, p.13).

Como foi possível identificar em nossa pesquisa, a neurociência tem desempenhado um papel fundamental no campo da educação, especialmente no processo de alfabetização e letramento, ao oferecer insights sobre como o cérebro aprende e processa informações. Dentre as contribuições, a compreensão das funções cognitivas, como a memória de trabalho, a atenção e a percepção, tem permitido a criação de estratégias de ensino mais eficazes, ajustadas ao funcionamento cerebral.

Outro grande destaque e que é preciso levar em conta na realidade escolar, são as funções executivas, que envolvem habilidades como o planejamento, a organização, a resolução de problemas e o controle inibitório, sendo essenciais, pois influenciam diretamente a capacidade de um aluno manter o foco, organizar seu pensamento e reter o aprendido. Grandó (2013, p.26) afirma que:

” Em relação ao campo da educação, as neurociências contribuem à medida que possibilitam maior conhecimento sobre os processos biológicos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento dos seres humanos. Esse conhecimento precisa ser incorporado aos programas de formação de professores e às práticas docentes. Com relação à alfabetização, são várias as contribuições que podem favorecer os processos de aprendizagem da leitura e da escrita (GRANDO, 2013, p.26).

É verdade que, à medida que a ciência avança a passos largos, o conhecimento sobre o cérebro e suas complexidades se torna cada vez mais essencial, não apenas para a compreensão dos processos mentais, mas também para a aplicação prática em diversas áreas, como educação, saúde e tecnologia.

Completamos um quarto de século em um período de transformações rápidas e profundas, onde as tecnologias estão mudando a maneira como vivemos, aprendemos e nos relacionamos. No entanto, apesar desse progresso impressionante, ainda estamos apenas começando a entender as infinitas possibilidades do cérebro humano. Ou seja, estamos apenas começando a caminhar nesse percurso de inovações e estratégias de ensino. Segundo Silva e Bezerra (2011 apud DAVIM, 2020, p.10):

” As novas estratégias de ensino requerem o conhecimento de processadores cerebrais complexos para que sejam melhores ativados e colocados à serviço da construção de novas aprendizagens com explicações científicas sobre o funcionamento do cérebro de como nós aprendemos, as áreas responsáveis pela leitura, escrita e as funções cognitivas e de como compreender todos esses processos nos auxiliam pedagogicamente (2011 apud DAVIM, 2020, p.10).

Portanto, a integração entre neurociência e educação tem o potencial de transformar a maneira como ensinamos e aprendemos, proporcionando um ensino mais individualizado, inclusivo e baseado em evidências. O impacto da neurociência na alfabetização e no letramento é promissor, e sua aplicação prática pode contribuir para a formação de cidadãos mais bem preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS



DAVIM, J. **Novos olhares sobre alfabetização: neurociência como ferramenta evolutiva para compreender o processo de ensinar e aprender.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68918>>. Acesso em: 09/02/2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANDO, Katlen Böhm. **Pensando na alfabetização a partir de contribuições das Neurociências.** Revista Acadêmica Licenciaturas, Ivoti, RS, v. 1, n. 1, p. 25–29, 2013. DOI: 10.55602/rlic.v1i1.5. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/5>. Acesso em: 9 fev. 2025.

GRISA, G. D.; BISCAIA, A.; BIAZUZ, J.; MARIMON, G., A.; NUNES, M. dos S. **Neurociência e alfabetização: noções fundamentais.** 1.ed. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022. Disponível em: <<https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/502>>. Acesso em: fev/2025

MEDEIROS, M.; BEZERRA, E.de L. **Contribuições da neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso.** Rev. bras. Estud. pedagogo. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/316512801>>. Acesso em: fev/2025.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado.** São Paulo; Senac, 2003.

RUSSO, R. M. T. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática.** Curitiba: Juruá, 2015.

SILVA, D. M.; e VAL BARRETO, G. de. **Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização.** Rev. psicopedagogia. [online]. 2021, vol.38, n.115, pp.79-90. ISSN 0103-8486. Disponível em: <<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210007>>. Acesso em: fev/2025.

VALLE, L. E. L. R. Mais - **Alfabetização: o prazer de aprender.** In: **Neuropsicologia & aprendizagem, para viver melhor.** A editora científica Luiza Elena L. Ribeiro do Valle. Ribeirão preto, SP: Tecmedd, 2005.



HAPKIDO: A ARTE DA DEFESA PESSOAL ALIADA A EDUCAÇÃO FÍSICA

ULISSES BRASILEIRO BARCELLOS NUNES

Graduando 2^a Licenciatura (R2) em Educação Física, Faculdade UniCV/FCE 2025; Pós Graduado em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Unicesumar 2024; Tecnólogo em Gestão Ambiental pela Unicesumar 2023; Técnico em Meio Ambiente (Pós Médio), Colégio Estadual Paulo Leminski 2006, Técnico em Publicidade e Propaganda, Colégio Estadual Nilson Baptista Ribas 1992; Faixa Preta 2^o Dan Karatê Shotokan, Faixa Vermelha (2^o Gub) em Hapkido, Instrutor de Defesa Pessoal, Comportamento Urbano, Combate com Facas e Armas Improvisadas; Instrutor de Krav Maga Caveira; Segundo Tenente R/2 Arma de Comunicações Exército Brasileiro, Operador de Estação de Tratamento de Água – SANEPAR. Paraquedista e Montanhista. Pós Graduando em Engenharia Ambiental e Saneamento Básico e Fisioterapia Aplicada a Atividade Física, Faculdade Focus 2025.



RESUMO:

O presente trabalho busca apresentar e desmistificar o conceito de que as artes marciais são somente um esporte de combate. Neste caso é abordado o Hapkido, arte marcial coreana, indo de encontro a suas origens e evolução, bem como seus diversos propósitos. Hapkido, uma arte marcial coreana com profundas raízes históricas e filosóficas. Ao longo dos séculos, o Hapkido tem se destacado como uma forma de autodefesa e autodesenvolvimento, atraindo praticantes de todas as idades e origens. Seus fundamentos estão enraizados nas tradições marciais chinesas e japonesas, e sua evolução ao longo do tempo resultou em uma arte marcial rica em técnicas variadas, princípios filosóficos e valores fundamentais. O Hapkido possui origens ancestrais, sendo voltada inicialmente para a defesa pessoal, se desenvolveu através dos anos e popularizou-se pelo mundo afora, mas através de seus princípios norteadores, como respeito, cortesia, autocontrole, dentre outros; estes princípios que foram além do Dojang (local de treino de artes marciais coreanas; o mesmo que Dojo no Japão), tendo influenciado o modo de vida dos praticantes, que perceberam algo além de golpes, encontraram harmonia interior, desenvolvimento físico, filosófico e pessoal. Inicialmente pode-se pensar que o Hapkido é somente uma arte marcial onde se aprende a defender e contra atacar, mas logo se percebe que os ensinamentos vão além de socos e chutes, percebe uma melhora no condicionamento físico, cognitivo, na interação social e muito mais. Sendo indicado para qualquer pessoa independente de sexo, idade, condição social e física.

Palavras-chave: Hapkido; Defesa Pessoal; Atividade Física; Crianças; Idosos.

INTRODUÇÃO

Formas de combate desarmado surgiram há muito tempo, possuem origens muito antigas e não muito definidas, muitas vezes disfarçadas dentro da cultura e ou folclore dos povos antigos por todo mundo. Diversas formas de combate ou lutas foram praticadas na Índia, no Egito, Grécia, China, Coréia e Japão.

Assim, para uma melhor compreensão, será apresentado como se deu-se o “**Princípio das Artes Marciais**”.

De acordo com estudos, como de Sato (2024), a autodefesa ou defesa pessoal são, provavelmente, tão antigas quanto à raça humana. E assim como a maioria das artes marciais existentes, o Hapkido têm suas raízes mais antigas no século V e VI antes de Cristo, quando se encontram os primeiros indícios de lutas na Índia. O Vajramushti ou Kalaripayatt, sendo considerada a mais antiga e da qual todas as outras artes marciais são derivadas. O Vajramushti foi o estilo de luta do Kshatriya ou Xátrias, uma casta de guerreiros da Índia (SATO, 2024).



A ORIGEM DAS ARTES MARCIAIS

Por volta do ano 520 a.C, o monge budista, Bodhidharma, do sul da Índia, viajou para a China para ensinar Budismo no Templo Caulim (Shorinji). Diz a lenda que quando Bodhidharma chegou ao templo, encontrou os monges com a saúde debilitada, devido às muitas horas em que permaneciam imóveis em meditação. Preocupado na melhoria das condições de saúde dos monges, Bodhidharma ensinou uma combinação de exercícios de respiração profunda, yoga e uma série de movimentos conhecidos como “As Dezoito Mãos de ‘LOHAN’ (Lohan foi discípulo de Buda).

Os exercícios ensinados foram agrupados e desta forma os monges perceberam que as técnicas aprendidas iam além de um exercício para saúde, elas poderiam e foram usadas contra bandidos que saquearam os templos por considerarem os monges uma presa fácil; e daí pra frente com o aperfeiçoamento dos monges, outras artes marciais e estilos foram sendo criados e difundidos pelo mundo. Desta forma as artes marciais que conhecemos hoje surgiram, e entre elas, está o **Hapkido**.

ORIGEM DO HAPKIDO (HWARANGS)

Até poderíamos afirmar que o Hapkido tem mais de 4.000 anos, mas na verdade ele se enraizou muitos tempo depois, após constantes invasões na península da Coreia. Desta forma o estudo do Hapkido deve iniciar desde aquela época, ou

seja, aproximadamente no ano 668 d.C., durante a unificação de três reinos “Koguryo”, “Paekche” e “Shilla” sob comando da Rainha Chin Heung, que unificou os três reinos (CALDAS, 2011).

Nesta época, em guerras sangrentas entre povos vizinhos, somente os mais fortes e preparados sobrevivem; para que a união dos três reinos permanecesse e pela segurança e sobrevivência da rainha, um pequeno exército de fortes combatentes, com conhecimento em

técnicas de combate de mão livres, também com armas (espadas, lanças, bastões) a pé ou montados a cavalo, foi criado, os Hwarangs (CALDAS, 2011).

O nome vem do templo Budista Hwarang, onde os jovens guerreiros em treinamento recebiam os ensinamentos, no templo aprendiam o domínio do corpo, da mente, literatura, filosofia, ética; essas técnicas desenvolvidas por anos se transformaram no Hwarang-Do, sendo a base de todas as artes marciais coreanas, entre elas o Hapkido (CALDAS, 2011).

Os Guerreiros Hwarangs eram regidos por um rigoroso código de honra, do qual se origina o Juramento do Hapkido, o qual é repetido no início de cada treino. Os guerreiros Hwarangs, defenderam o reino unido por diversos anos, mas com o surgimento do Renascimento, trazido da Europa, as artes marciais começaram a ser deixadas de lado na Coreia até mesmo pelo próprio Reino. Mas isso não foi o fim das artes marciais coreanas (CALDAS, 2011).

FIGURA 1: OS TRÊS REINOS



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/Tres_Reinos_de_Corea.

Código de Honra dos Guerreiros Hwarangs:

- Obediência ao Rei;
- Respeito aos pais;
- Lealdade para com os amigos;
- Nunca recuar perante o inimigo;
- Só matar quando não houver outra alternativa.

Juramento do Hapkido:

- Observar as regras do Hapkido;
- Respeitar o Instrutor e meus superiores;
- Nunca fazer mal uso do Hapkido;
- Construir um mundo mais pacífico;
- Ser campeão da liberdade e da justiça.

CHOI YONG SUL

Mas a história continua em 1907 com a terceira grande invasão do Japão a Coréia, ano em que o pequeno Choi Yong Sul, de apenas três anos foi “capturado” e levado para o Japão, onde foi adotado por Sokaku Takeda, fundador do Daito-Ryu Aiki-Jujutsu. No Japão, Choi recebe o nome de Yoshida, sendo proibido de falar coreano (SANTOS, s/d).

No tempo que permaneceu no Japão Choi Yong Sul, conhece e treina com um dos alunos mais graduados de Takeda, Morihei

Ueshiba (o qual mais tarde vem a fundar o Aikido). Após a morte de Sokaku Takeda, Choi aos 39 anos sucede a Takeda no Daito-Ryu Aiki-Jujutsu.

Choi Yong Sul retorna a Coréia, no final da Segunda Guerra Mundial, na sua terra natal, Taegu, inicia o treinamento de um pequeno grupo, a esta arte ensinada por Choi, que não possuía chutes, foi chamada de Yu Kwon Sul. Sob a influência de outra arte marcial coreana, o Tang Soo Do, praticado em 1944 na Coréia, técnicas de perna foram introduzidas, além de técnicas de YoDo, espécie de judô coreano; essas artes originadas dos guerreiros Hwarangs (SANTOS, s/d).

Aos 44 anos de idade Choi Yong Sul, inicia o ensino da nova arte marcial, denominada Hapki Kwon Sul, e mais tarde em 1957, com a participação de um de seus alunos (Ji Han Jae, o mesmo contracenou com Bruce Lee em “O Jogo da Morte”, 1972) começa a usar o nome Hapkido. Percebe-se que o Hapkido, coreano e o Aikido, japonês; derivam da arte marcial de Takeda, o Daito-Ryu Aiki-Jujutsu. Sendo que a tradução para ambas é a mesma.

FIGURA 2: HAPKIDO



Figura 3: AIKIDO



Fonte: <https://nedisson.no.comunidades.net/o-que-e-hapkido>

DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO

A junção de técnicas japonesas do Daito-Ryu Aiki-Jujutsu com técnicas coreanas resultou no surgimento do Hapkido. O nome Hapkido reflete a filosofia da arte: “Hap” significa Harmonia ou União, “Ki” refere-se à Energia Vital ou Força Interna, e “Do” significa Caminho ou Disciplina (DAYVERSON, Manual).

Ji Han-Jae, um dos primeiros e mais renomados alunos de Choi Yong Sul, contribui crucialmente na formalização e na disseminação do Hapkido. Incorporando novas técnicas e chutes, além de técnicas de combate que não faziam parte inicialmente do Daito-Ryu Aiki-Jujutsu original, e desta forma ajudou a moldar o Hapkido em

uma arte marcial mais completa e versátil. Ji Han Jae também fundou sua própria escola e contribuiu significativamente para a padronização do currículo, técnicas e métodos de treinamento (DAYVERSON, Manual).

O HAPKIDO COMO DESENVOLVIMENTO NA ATIVIDADE FÍSICA

Estudos mostram que, o Hapkido, por sua natureza, solicita o corpo a movimentar-se em todas as direções. No Hapkido, o desenvolvimento de pernas, braços e abdômen é uniforme, não havendo necessidade de se preocupar, para saber se um membro está se desenvolvendo mais do que o outro. Esta vantagem deve ser considerada na prática das artes marciais e no caso do Hapkido, não seria diferente (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

Bastam poucos minutos para se completar um “hyung” (forma, luta com adversário imaginário; mesmo conceito dos Katas do Karatê, Katis do Kung Fu e Poom Sae do TaeKwonDo). Com o treino, os movimentos vão ficando cada vez mais fluídos, rápidos e vigorosos; exercita-se amplamente o corpo em um curto período de tempo. Sendo um forma ideal de exercícios, uma vez que, nos dias atuais, as pessoas se queixam que gostariam de praticar alguma atividade física, mas não dispõem de muito tempo. O curto período de tempo necessário para exercitar todo o corpo é, portanto, outra vantagem do Hapkido (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

Poucos esportes podem ser praticados como o Hapkido, na mesma vertente podemos citar algumas outras artes marciais, como o Karatê, Kung Fu, Tai Chi Chuan; as quais podem ser praticadas a qualquer hora em qualquer lugar, pois não necessitam de grandes espaços, equipamentos, áreas apropriadas, vestimentas, ou ainda um parceiro para ser executado. A adaptabilidade do Hapkido é mais uma vantagem, não requer um grande espaço, equipamentos, pode ser praticado sozinho, no jardim, na sala, no quarto e a qualquer hora, vendo televisão, escutando música (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

De uma maneira geral, exercícios são definidos para cada biotipo, homens, mulheres, jovens, crianças, idosos, pessoas com alguma limitação, não possuem ou buscam a mesma atividade, carga de peso, número de repetições; cada um procura o que melhor irá se adequar a sua necessidade; nas maiorias das artes marciais, assim como no Hapkido. Desde que cada um saiba seu limite, que saiba dosar a quantidade e a intensidade dos exercícios, e com o acompanhamento de um bom professor/mestre, não há riscos de sobrecarga, exaustão, estiramentos com a prática do Hapkido. Sendo esta é a quarta vantagem, com a prática os movimentos se tornam naturais, ficando mais eficientes e desta forma vai se progredindo aumentando a intensidade nos treinos (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

Outra vantagem característica do Hapkido é o fato de poder ser praticado tanto individualmente como em grupo. Por fim, do ponto de vista prático do exercí-

cio físico, é um desafio aprender os diferentes movimentos dos pés e mãos e coordená-los, cada qual com

seu propósito, nas variadas técnicas e sequências dos hyungs (formas). Enquanto o corpo e a mente se satisfazem ao estar profundamente interessado em aprender os fundamentos do Hapkido, adquirem inúmeros benefícios sem perceber (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

O valor do Hapkido, como treino físico, é facilmente demonstrável em testes científicos, e a própria pessoa que o pratica, após um ou dois anos, pode notar o grande progresso de suas condições físicas e cognitivas, dando ao ser humano habilidades mentais e físicas que podem ser expandidas e melhoradas. Assim, no Hapkido, o treinamento físico, estudo filosófico e prática meditativa se complementam. Sua finalidade é o auto-aperfeiçoamento ou o autoconhecimento, bem como o encontro do “caminho” (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

COMO DEFESA PESSOAL

Segundo pesquisas, as presas do tigre, do urso, das serpentes; as garras da águia; os espinhos da roseira; o ferrão do escorpião; a velocidade e agilidade da gazela; aqui alguns exemplos do que os seres vivos possuem de alguma forma de se defender, sem os quais o mais fraco perde e acaba destruído em uma luta pela vida. Se todos os animais possuem uma medida para sua defesa e preservação, por que com o homem seria diferente? (DEMARCO, 2022).

A resposta é simples, não queremos atacar ou ferir ninguém, não queremos ser feridos. Melhor estar preparado e não precisar, do que precisar e não estar preparado; e para isso temos que ter conhecimento de algo que possibilite o mais fraco se proteger/defender do mais forte ou daquele com má intenção (DEMARCO, 2022).

Como muitas outras artes marciais o Hapkido é eficiente e conhecido por seus praticantes conseguirem quebrar madeiras, pedras usando as mãos vazias; desta forma é possível afirmar que quem domina as técnicas do Hapkido pode considerar-se uma arma. A técnica do Hapkido baseia-se fundamentalmente em golpes de mão, chutes, projeções, alavancas, torções e tantos outros golpes. São movimentos rápidos, que podem passar despercebidos ao olho de um indivíduo sem treino. As combinações de bloqueio e ataque simultâneos possibilitam ao indivíduo mais fraco, mulher ou criança, controlar um adversário mais forte, ou com más intenções (DEMARCO, 2022).

Resumindo, o Hapkido como defesa pessoal: podendo dispensar o uso de armas; qualquer pessoa pode controlar um adversário maior e mais forte, portanto, sendo possível

proteger-se eficientemente, mesmo quando não se é muito forte. Esses aspectos são um ponto forte do Hapkido para a defesa pessoal. O Hapkido, por excelência é uma Arte de Defesa Pessoal, praticada por inúmeros exércitos e forças policiais mundo a fora; com seu vasto repertório técnico, onde constam muitas projeções, estran-

gulamentos, chaves e torções derivadas tanto da escola Daito-Ryu Aiki-Jujutsu, além das técnicas de mãos, pés e armas das lutas primitivas coreanas (GAMA, s/d).

O Hapkido constitui-se essencialmente de movimentos circulares incluindo torções (estímulos articulares) e imobilizações com pontos de pressão correspondentes aos meridianos dos órgãos internos, muito utilizados na Acupuntura, Do-in, Shiatsu e Kyusho-Jitsu.

O Hapkido caracteriza-se pelas torções e imobilizações extremamente eficientes. Seu arsenal de chutes também é formidável, possuindo basicamente todos os chutes das artes marciais coreanas como o Taekwondo. Possuindo golpes traumáticos com as mãos, utilizando-se de técnicas nos pontos vitais. O uso do Ki (Energia Vital) é muito enfatizado e exercícios especiais para se desenvolver esse princípio. Se usado corretamente o “Ki”, o praticante de Hapkido pode lutar ferozmente contra seus oponentes sem usar toda a sua força física (GAMA, s/d).

COMO TREINO DE DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL

O Hapkido não é diferente de outras artes marciais nos preceitos filosóficos como respeito, coragem, sinceridade, cortesia, integridade, humildade e autocontrole. Muitas vezes, o treinamento de algumas artes marciais é intenso, desde o início, dificultando a prática por pessoa de constituição física ou mental mais fraca; outros praticantes fazem um esforço tão

grande para acompanhar o treino que prejudicam sua saúde, uma vez que o corpo não atende a sua vontade (SITE: [www. hapkidotradicional.com.br](http://www.hapkidotradicional.com.br)).

Essas pessoas desistem logo do treino, perdem o estímulo, porque não podem acompanhá-lo. Nesse sentido o Hapkido permite que qualquer pessoa o pratique, sempre atento a seus limites. O fato de poder ser efetuado em qualquer lugar e hora, só ou em grupo, permite ainda que o treino seja contínuo, possibilitando um grande progresso no desenvolvimento espiritual (SITE: [www. hapkidotradicional.com.br](http://www.hapkidotradicional.com.br)).

A compreensão da arte, o domínio das técnicas e o aprimoramento das características de coragem, cortesia, integridade e autocontrole transformam-se na luz interior que vai guiar o praticante de Hapkido em seu cotidiano. O Hapkido como arte marcial é poderoso, adaptativo, dinâmico e criativo. Incorporando técnicas de chutes fortes, projeções, imobilizações e técnicas precisas de mãos (SITE: [www. hapkidotradicional.com.br](http://www.hapkidotradicional.com.br)).

Esta arte marcial concisa e prática é resultado de uma perseguição de mais de 1.300 anos aos habitantes da península coreana. Sendo o objetivo principal desta milenar arte marcial, o desenvolvimento do respeito ao próximo, autoconfiança, autocontrole, através da elevação da compreensão do Universo e de si mesmo. O propósito e maior compromisso do Hapkido é formar pessoas dignas e conscientes para a convivência social harmônica com saúde e desenvolvimento físico, mental

e espiritual (SITE: [www. hapkidotradicional.com.br](http://www.hapkidotradicional.com.br)).

Influenciado pelo Budismo, o Hapkido baseia-se também em elementos Taoístas, destacando-se o TaeGuk (Yin e Yang, base de suas técnicas) e a fluidez dos movimentos circulares. A água, um dos elementos que mais se identifica com esta arte marcial, o bom praticante é aquele que flui em um combate como a água, ao mesmo tempo suave e, no entanto, sem se deixar vencer por nenhum obstáculo, achando o caminho de menor resistência (SITE: [www. hapkidotradicional.com.br](http://www.hapkidotradicional.com.br)).

HAPKIDO PARA AS CRIANÇAS

Atualmente, valores essenciais como disciplina, respeito, cordialidade e convívio social são na maioria das vezes, e em algumas famílias deixados de lado. Os pais frequentemente trabalham e, por algumas vezes, não se comprometem em ajudar a construir estes valores nos filhos, achando que a escola proverá tudo isso à criança; e com isso os filhos passam seus dias em frente de uma televisão, celular, computador ou em contato com companhias inapropriadas (SITE: [www. sunrise.school.com.br](http://www.sunrise.school.com.br)).

Além do mais, os pais achando que esta educação será promovida nas escolas se enganam, pois as escolas, geralmente, priorizam o aspecto intelectual, dando menos ênfase aos fundamentos da educação moral. A prática do Hapkido sob a orientação de instrutores qualificados trará benefícios inestimáveis para a criança, pois se ela for bem orientada e motivada,

será um grande passo para se evitar o aparecimento de certos vícios, como por exemplo o uso de produtos ilícitos ou nocivos (SITE: www.sunrise.school.com.br).

Nesse sentido, podemos dizer que a prática correta do Hapkido auxilia de grande maneira na educação, formação e desenvolvimento da criança e do jovem. Ela aprende a respeitar, prestar atenção e a se relacionar com seus semelhantes. Relacionado ao aspecto físico, ela estará sempre se exercitando, o que proporcionará um melhor desenvolvimento corporal, contribuindo para uma vida saudável em todos os aspectos (SITE: www.sunrise.school.com.br).

ARTES MARCIAIS E A TERCEIRA IDADE

Conforme pesquisas, à primeira vista, as artes marciais podem até parecer não indicadas à terceira idade, pelo fato de que o corpo pode estar mais frágil. Entretanto, as artes marciais fortalecem a mente e o corpo dos idosos, deixando-os capazes de praticar qualquer atividade, desde que orientados por um professor competente, que saiba ensiná-los no ritmo certo. É importante salientar que a prática de Hapkido, ou outra arte marcial, na terceira idade pode ser adaptada às capacidades físicas dos praticantes. Professores qualificados sabem como ajustar os exercícios e técnicas para garantir a segurança e o conforto dos idosos. Movimentos de alto impacto podem ser substituídos por alternativas mais suaves, e a intensidade das aulas pode ser

modulada para se adequar ao ritmo de cada indivíduo (SITE: www.sunrise.school.com.br).

O Hapkido oferece uma abordagem holística para a saúde e o bem-estar na terceira idade, combinando benefícios físicos, mentais e sociais. É uma prática que promove a longevidade com qualidade, proporcionando uma vida mais ativa e equilibrada. Ao incorporar o Hapkido em sua rotina, os idosos podem descobrir uma nova fonte de energia, força, vitalidade e felicidade (SITE: www.sunrise.school.com.br).

Será que a “terceira idade” pode praticar o Hapkido?

Para algumas pesquisas, a resposta é muito simples. Se ele se interessa, gostar e se sentir bem. Não só pode, como deve praticar uma modalidade como o Hapkido, o envelhecimento é um fator fisiológico e inerente a cada indivíduo. Somos nós que determinamos como envelhecer (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

Estamos sempre realizando alguma atividade subindo uma escada, pegando um ônibus, indo as compras, arrumando a casa, levantando, sentando, deitando; assim o idoso está sempre em atividade, mas é preciso definir, quais exercícios, repetições e a intensidade dos exercícios físicos, o Hapkido dentro desses limites e orientado é uma excelente opção. Por isso, vencer o preconceito e investir em uma vida saudável é o mais correto a se fazer, buscar uma atividade, como alguma arte marcial, pode ser uma alternativa

para uma vida mais saudável, além de tirar da cabeça que idosos têm que praticar atividades de menor impacto (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

Podemos elencar diversos pontos que serão alcançados com bons resultados aliados a prática de uma arte marcial, no caso o Hapkido:

Alongamentos: amplitude dos movimentos de braços e pernas, aumento da vascularização, melhora do condicionamento físico;

Funções Cardiorrespiratórias: previne a hipertensão, obesidade, problemas pulmonares e cardíacos;

Funções Neuromuscular e Esquelética: equilíbrio, estabilidade, fortalecimento muscular prevenção de quedas;

Sociabilidade e Relacionamento Interpessoal: diminui o isolamento social, aumenta a autoestima, confiança e aceitação da própria imagem (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

A idade biológica não é empecilho, ou fator limitante para a terceira idade para poder praticar uma arte marcial, desde que esteja fisicamente apto e propenso a isso. Os movimentos serão adaptados a ele e sua condição inicial. O relacionamento com os demais colegas de treino é um grande trunfo da atividade porque acentua a capacidade de cuidar de si, melhorando a autoestima e confiança (SITE: www.educacaofisica.seed.pr.gov.br).

UMA AULA DE HAPKIDO

Para os pesquisadores, uma aula de Hapkido clássica geralmente possui 3 (três) elementos: no primeiro momento os exercícios de aquecimento e alongamento, com o propósito de preparar o corpo para a atividade prevenindo lesões, em segundo momento o treinamento das técnicas básicas do Hapkido através da repetição de certos movimentos isolados ou combinados (Kibon donjak, hyung, il bo derion, i bo derion e hoshinsul) e por fim o treinamento das técnicas de combate propriamente ditas (KYORUGUI).

Os exercícios propostos durante uma aula de Hapkido não tem por finalidade trabalhar a questão do condicionamento físico e a força, podendo fazer isto, mas não havendo obrigatoriedade neste sentido, mas devendo necessariamente preparar o aparelho cardiovascular e músculo-esquelético para os esforços que virão a seguir, sendo assim progressiva possuindo exercícios de alongamento de todos os músculos. O segundo momento é a essência do aprendizado do Hapkido, pois é quando o iniciante aprenderá os movimentos básicos, o aluno mais graduado poderá aprimorá-lo e é quando se trabalha a resistência física específica para o Hapkido. Existem diversas variantes, tipos de treinamentos, propósitos a se alcançar durante o treinamento de Hapkido. O terceiro momento da aula é quando se aprende a lutar, mas engana-se quem pensa que se luta logo na primeira aula (SATO, s/d).

Inicia-se aprendizado a dar socos, mirar e acertar num alvo segundo uma trajetória retilínea, aprende-se a se defender, isto em pé diante do adversário, depois aprende-se a chutar e defender esses chutes e neste momento fica nítido que um golpe dado com maldade pode resultar em outro no sentido contrário, surgindo aí respeito pelo reconhecimento da própria fragilidade ao próximo (SATO, s/d).

O Hapkido não é uma arte marcial fácil, embora simples. Ele exige empenho e dedicação para ser eficiente em seus propósitos e se lutasse bem logo na primeira aula ou aprendesse a executar seus hyungs e técnicas em poucas repetições, certamente não enfrentaria pelo menos 5 (cinco) anos para passar por uma banca examinadora e conseguir o reconhecimento de se conseguir a Faixa Preta 1º Dan (SATO, s/d).

HO SHIN SUL, ILBO DERION E I BO DERION

Aqui temos técnicas pré-determinadas ou combinadas, normalmente realizadas em duplas, onde se inicia o desenvolvimento de coordenação, posicionamento correto do corpo, distância correta, força, tempo, equilíbrio, ataque e defesa, para execução das técnicas propostas (FERREIRA, 2011).

No Ho Shin Sul, o praticante aprende inicialmente técnicas básicas de defesa pessoal, para situações de proximidade, nesta fase o aluno utiliza-se de esquivas, defesas contra apresamentos, agarres, torções, projeções e imobilizações (FERREIRA, 2011).

Já no ilBo Derion e no IBo Derion, também em dupla, são técnicas combinadas de ataques de um e dois golpes, respectivamente, onde o atacante realiza um ou dois ataques em sequência para que sejam realizadas as defesas com eficiência sendo realizado um contragolpe no final de cada sequência. Os movimentos de ataque e defesa começam lentamente, sendo corrigidos pelo professor, com o tempo a velocidade aumenta e com o passar dos anos a reação torna-se quase que automática (FERREIRA, 2011).

Nos momentos finais da aula, pode ser realizada uma meditação, uma desaceleração dos ritmos cardiorrespiratórios e é quando o professor irá fazer comentários sobre a aula, sobre os exercícios propostos, e então faz-se a formação para o encerramento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem por base uma pesquisa bibliográfica de abordagem exploratória e descritiva. Nesta pesquisa foram analisados diversos livros, revistas, textos, informações de sites; para que fosse possível uma maior compreensão do que o Hapkido propõe ao praticante.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O Hapkido é uma arte marcial originada a partir de técnicas de defesa pessoal. Os objetivos do Hapkido são definidos por sua filosofia, que se traduz na busca constante pelo aperfeiçoamento pessoal, sempre contribuindo para a harmonização.

Através de muita dedicação ao trabalho, treinamento rigoroso e vida disciplinada, o praticante de Hapkido caminha em direção dessas metas, formando seu caráter, aprimorando sua personalidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o Hapkido contribui para a formação integral do ser humano, não devendo ser confundido com uma prática puramente esportiva. Cada pessoa tem diferentes objetivos ao praticar o Hapkido, objetivos estes que devem ser respeitados.

Cada deve ter chance de atingir suas metas, seus ideais; sejam a de se tornar forte e saudável, conseguir autoconfiança e equilíbrio interior ou até mesmo dominar as técnicas de defesa pessoal proporcionadas pelo Hapkido. Autocontrole, integridade, respeito, determinação e humildade serão resultados do correto aproveitamento dos impulsos agressivos existentes em todos nós.

O Hapkido também deve ser visto como uma excelente ferramenta para a manutenção da saúde, uma vez que suas técnicas contribuem para a formação de hábitos saudáveis, cuidados com a postura, a respiração com o diafragma e a meditação. Entende-se como saúde não só o estado de "ausência de doenças", mas também o bem-estar físico, mental e espiritual do ser humano.

Como defesa pessoal, o Hapkido mostra eficiência e eficácia em suas técnicas, possibilitando ao praticante defender-se de qualquer tipo de inimigo. No entanto, mais que um simples conjunto de técnicas, o Hapkido ensina ao seu praticante algo muito além do confronto físico, que é a intuição e o discernimento perante uma situação de perigo, permitindo ao praticante perceber a intenção do adversário, avaliar a situação e tomar uma atitude correta e consciente, muitas vezes a do não enfrentamento, mas simplesmente por se retirar do local, antes que o mal lhe aconteça.

A verdadeira essência do Hapkido não está em sobrepujar os outros pela força. No Hapkido não existe a agressão, mas sim nobreza de espírito, domínio da agressividade, modéstia e perseverança, sobretudo respeito. Mas, quando necessário, faz com que a coragem de enfrentar milhões de adversários vibre no seu interior e não se recue. É o espírito dos Guerreiros Hwarangs.



REFERÊNCIAS



ALVES, Luana. **Hapkido: o que é e quem pode praticar?** Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/hapkido-o-que-e-e-quem-pode-praticarc553b7de47536af4f296e6effce7470f5wklwv0y.html#> Acesso em: 04 de Janeiro de 2025.

CALDAS JR, Paulo. **Hapkido - O Caminho Da Energia Coordenada**. Coleção Artes Marciais nº

6. Editora Online. 2011.

_____. **A História do Hapkido**. Hapkido - O Caminho Da Energia Coordenada. Disponível em: <https://hapkidobrasil.com.br/o-hapkido-a-arte-de-coordenar-a-energia>

[/história-do-surgimento-do-hapkido/](#) Acesso em: 03 de Janeiro de 2025.

COMO O HAPKIDO PODE AJUDAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL? Disponível em: <https://sunriseschool.com.br/como-o-hapkido-pode-ajudar-no-desenvolvimento-infantil/> Acesso em: 03 de Janeiro de 2025.

DAYVERSON, Mestre. **Manual do Instrutor**, Sungjakwan Hapkido. Disponível em: <https://brazilianhapkido.com/docs/Apostila%20b%C3%A1sica%20Hapkido%20SUNGJAKWAN%20-%20Branca%20a%20verde.pdf> Acesso em: 04 de Janeiro de 2025.

FERREIRA, Elaine. **A revolução do Hapkido no Brasil**. Revista Master nº 01. Março 2011.

GAMA, Humberto Afonso Albuquerque da. **Síntese histórica do Hapkido coreano e suas contribuições**. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/hapkido-coreano#Elementor-toc_heading-anchor-11 Acesso em: 03 de janeiro de 2025.

HAPKIDO. Disponível em: <http://www.hapkidotradicional.com.br/historia.html> Acesso em: 04 de Janeiro de 2025.

HISTÓRIA DO HAPKIDO. Disponível em: <https://dojoweb.com.br/a-historia-do-hapkido/> Acesso em: 03 de Janeiro de 2025.

KANG, Hong Soon; TORRES, José A. M. e BUENO, Fábio A. **Hapkido, A Arte de Coordenar a Energia**. Editora Torres. 2009.

MILLER, Grant A. **The Secret Origins of Hapkido**. Ebook Kindle. 2016.

O QUE É HAPKIDO? Disponível em: <https://nedisson.no.comunidades.net/o-que-e-hapkido> Acesso em: 03 de janeiro de 2025.

SANTOS, Alexandre C. **Hapkido: História e Origens (parte1)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MRAQiQw2IK4&list=PLJXB4jokU-7cEOPDMqgKlKjzmzWpexkmGO&index=1> Acesso em: 05 de Janeiro de 2025.

SANTOS, Jorge. **Hapkido, O Caminho da União da Energia - Livro I**. Clube dos Autores. 2021.

SATO, Anderson Seidy. SaboNim Faixa Preta 6º Dan Hapkido. **Diretor Técnico da World Sports Hapkido Federation**. Presidente Equipe Hwarangs de Hapkido. Realizado durante os treinos.

SOBRE O HAPKIDO. Disponível em: <https://www.cbhkd.com.br/sobre> Acesso em: 03 de Janeiro de 2025.

ANEXO:

PEQUENO DICIONÁRIO DE TERMOS E NOMENCLATURAS USADOS NO HAPKIDO

HAPKIDO - HAP – União, Harmonia / **KI** – Energia, Força / **Do** – Caminho

Origem: Coréia

Criador: Yong Sool Choi → Ji Han Jae

Derivado do: Daito-Ryu Aiki-Jujutsu (Sokaku Takeda)

Hwarangs: Grupo de guerreiros (similar aos samurais), em Silla, um antigo reino da Península Coreana que se originou em meados do século VI e durou até o início do século X.

Código de Honra dos Guerreiros Hwarangs:

Obediência ao Rei; Respeito aos pais;

Lealdade para com os amigos; Nunca recuar perante o inimigo;

Só matar quando não houver outra alternativa.

Sansó (juramento): *Eu Prometo:* Observar as regras do Hapkido; Respeitar o Instrutor e meus superiores; Nunca fazer mal uso do Hapkido; Construir um mundo mais pacífico;

Ser campeão da liberdade e da justiça

Doju Nin – Grão-Mestre – 10º Dan **Kwandja Nin** – Mestre (7º a 9º Dan) **Sabo Nin** – Mestre (4º a 6º Dan)

Kiosa Nin – Professor (até 3º Dan)

Djoka Nin – Instrutor (vermelha/preta)

Números/Contagem

(um) Raná Il

(dois) Dul I

(três) Sét San

(quatro) Nét Sa

(cinco) Dasôt Ho (rô)

(seis) losôt luk

(sete) Ilgôt Tchil

(oito) lodul Pal

(nove) Arrop Gu

(dez) Yól Ship

Graduação/Faixas (Ti):

Branca (10º GUB) → Cinza (9º gub) → Amarela (8º gub) → Laranja (7º gub) → Verde (6º gub)

→ Azul Clara (5º gub) → Azul Escura (4º gub)

→ Marrom (3º gub) → Vermelha (2º gub) → Vermelha/Preta (1º gub) → **PRETA** (1º ao 10º DAN)

Alturas/Níveis (Dan):

Radan – baixo / **Thundan** – médio, peito /

Sandan – alto, cabeça

Ap Tchagi – chute frontal

Yop Tchagi – chute lateral

Tolio Tchagi – chute semi circular

Pitro Tchagui – chute semi-circular dentro para fora

Murup Tchagui – joelhada

An Tolio Tchagui – cobertura de fora para dentro

Ap Tolio Tchagui – cobertura fora para dentro

Tigo Tchagui – perna sobe e desce reta

Dora Tchagui – chute em gancho (calcanhar)

Didora Tchagui – giratório pelas costas

Idan . . . tchagui – chute saltando

An Tchagui – chute sola do pé

Defesas (maki):

Pal Maki – defesa mão fechada

Suto Pal Maki – defesa mão aberta

Levano – defesa ante braço (dentro para fora) *An Pal Maki* – defesa ante braço (fora para dentro)

Kiotcha Maki – defesa cruzada mão fechada *Kiotcha Suto Maki* – defesa cruzada mão aberta

Nulo Maki – defesa palma da mão

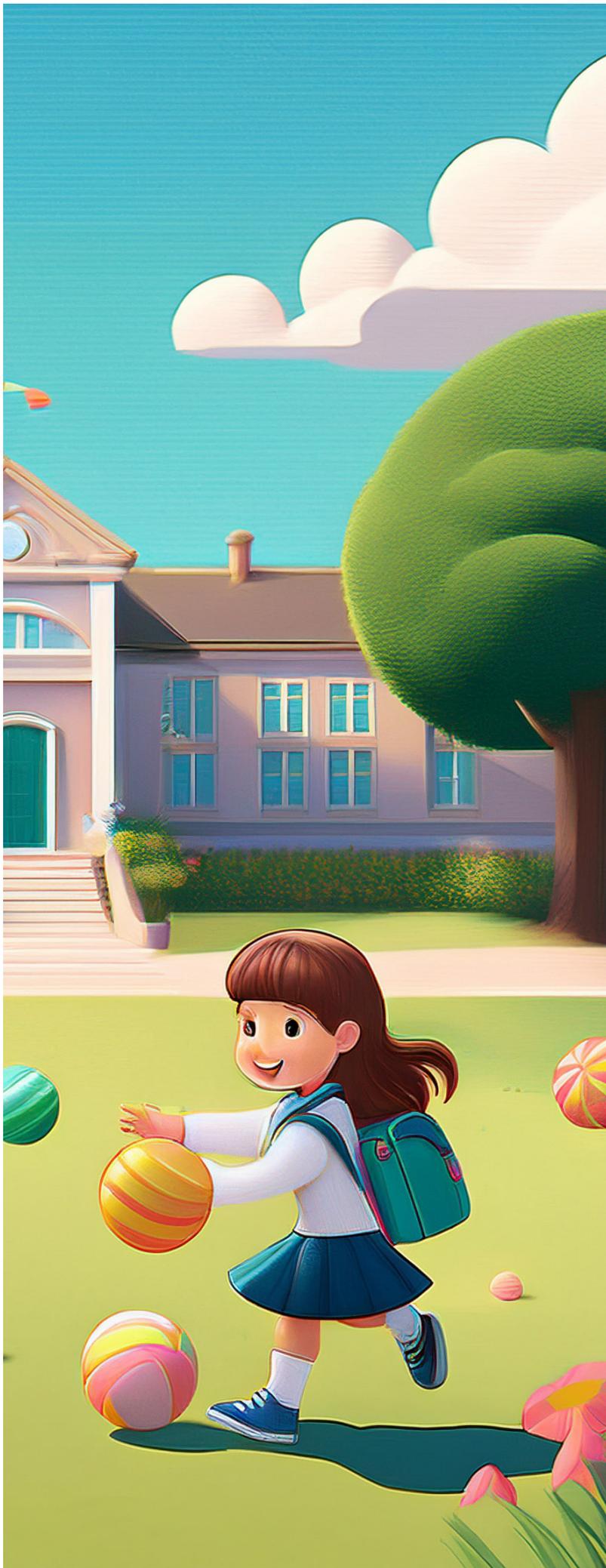


ATIVIDADES LIVRES NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM

VANESSA MARCELINO VIEIRA LEMOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEl Thaís Motta de Oliveira e Silva Rodrigues.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Desde sempre as crianças brincam, consigo mesmas, com outras crianças. Mas, qual a intencionalidade por trás das brincadeiras livres, inventadas pelas crianças ou apropriadas por elas? Buscou-se, através de autores que observam o brincar e o teorizam como forma de aprendizagem, demonstrando o que e como as crianças aprendem através de brincadeiras sem intervenção do adulto na Educação Infantil, espaço garantido para se brincar com intencionalidade. Tendo como base os estudos de Wajskop, Kishimoto e Danilo Russo, um professor italiano que baseia seu trabalho na observação do brincar para justificar sua proposta de trabalho, observa-se a importância como de organizar espaços, tempos, materiais e registrar a brincadeira a fim de entender como as crianças pensam, se organizam e enxergam o mundo, interagem entre si e se expressam. Demonstrando assim, seu desenvolvimento através da forma lúdica e ampliando sua criatividade e autonomia diante das propostas livres oferecidas.

Palavras-chave: Educação; Brincar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é um ato lúdico intrínseco da infância, através do qual a criança interage com o mundo e reflete sobre ele. Nessa interação a criança constrói estruturas cognitivas que lhe permitirão ressignificar sua compreensão dos diversos aspectos da realidade e, com isso, posicionar-se nela e sobre ela.

As atividades livres são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Elas permitem que os pequenos explorem o mundo ao seu redor de forma autônoma, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a autonomia.

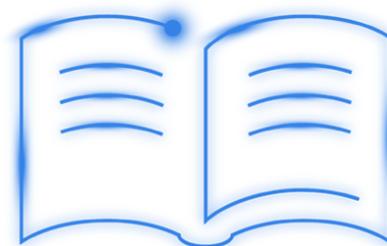
A brincadeira possibilita um aprendizado mais sólido, desenvolvendo capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação e interagindo com o outro. A criança que desde cedo tem o estímulo em brincar ela desenvolverá melhor, experimentando, descobrindo. O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento da autonomia. Na brincadeira a criança criará seu contexto social, vencendo seus limites, vivenciando experiências da sua realidade na sua idade, com definição de regras específicas.

Muitos estudiosos ressaltam a importância das atividades lúdicas na infância, veem o brincar como estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social desta.

O brincar social vai refletir o grau em que a criança interage umas com as outras, e o brincar cognitivo mostra o desenvolvimento mental da criança, mas, para que isso aconteça, a criança precisa de experiência concreta, motivações, desafios e situações-problema, como o desenvolvimento da linguagem oral.

Revisitando autores que já se debruçaram sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis, estabelecemos a relevância da brincadeira nos anos da infância, para assim situá-la no contexto escolar da Educação Infantil, fornecendo ao brincar o status de forma de aprendizagem característica da infância.

Longe de indicar o caminho, pretende suscitar reflexões acerca do brincar na educação infantil, à luz de teóricos que se debruçaram sobre o tema como Tizuko M. Kishimoto, Gisela Wajskop e Danilo Russo – e de outros que, estudando o ser humano, enxergaram a atividade lúdica como essencial na constituição do sujeito. O foco da análise é demonstrar que mesmo nas atividades livres mais simples e aparentemente banais pode haver aprendizado focado no desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças.



Brincar como forma de aprendizagem.

A ciência está longe de saber, de fato, todos os aspectos relacionados à brincadeira. Muitas vezes com o senso comum, são presentes discursos sobre o quanto a brincadeira é válida, sem que haja, de fato, evidências.

A presença desse discurso valorizador ocorre devido a um conjunto de referências históricas, entre elas, a mudança na concepção de infância, no século XIX. Essa mudança de perspectiva se deu a partir da ruptura romântica.

A brincadeira era considerada unicamente como uma forma de distração, ou seja, como algo fútil, mas sabemos que a criança quando brinca se envolve e desenvolve a concentração. De acordo com Kishimoto (p. 26, 1998), “[..]. Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si, e não em seus resultados ou efeitos.”.

A visão atualizada sobre a relevância do brincar para a criança surge a partir dos conceitos de Rousseau, houve mudança significativa na forma pela qual viam a criança e a natureza infantil, sendo a criança associada à espontaneidade, de forma positiva.

A importância dessa espontaneidade natural da criança conduz a uma reavaliação da brincadeira, que foi valorizada, e apoiada no mito de que a criança é portadora da verdade, porém este fato não colocou a brincadeira como centro da educação infantil, a brincadeira ocorre de

maneira natural e pura, como a criança.

Quando se torna a brincadeira um suporte pedagógico, segue-se a natureza. A brincadeira, portanto, é entendida como uma forma de a criança manifestar o que está no seu interior. Também se relaciona à espontaneidade:

” Piaget adota o uso metafórico vigente na época, da brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos (KISHIMOTO, 1998, p. 32).

O cenário do Romantismo permitiu que a brincadeira fosse valorizada, e até hoje, psicólogos tentam fundamentar esse valor de aprendizagem à brincadeira.

Dar lugar à brincadeira é resultado da proposição de uma educação natural, porém é inaceitável dizer que a brincadeira é um meio educativo. Como explicado abaixo:

” A valorização da brincadeira apoia-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como animal, surge como dominada, mas, também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é um meio principal de educação. Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural. É, portanto, sobre um conceito que não podemos aceitar, atualmente, que se fundamenta a origem da alegação da brincadeira

como meio educativo (BROUGÉRE, 1997, p. 93).

A mudança de visão em relação à compreensão de infância resultou também na mudança de concepção em relação à brincadeira, a qual deu-se devido à ruptura romântica. A brincadeira era vista como fútil, como somente fonte de distração. Após Rousseau houve grande mudança na visão da criança e natureza, associando suas atividades espontâneas positivamente.

A valorização da espontaneidade infantil leva a uma reavaliação do brincar, e há então, uma valorização da brincadeira. Valorização essa, que se apoia numa consideração da criança como portadora da verdade. A razão não centralizou a brincadeira na educação infantil, mas exaltou a naturalidade.

A referência animal fundamenta-se na lei biológica da brincadeira. Entretanto, foi feita uma reflexão a respeito do valor da brincadeira animal. Estudos não demonstraram nenhuma desvantagem aos sujeitos que não brincam, e nem mesmo algum ganho aos que brincam. Isso demonstra a impossibilidade de apontar um benefício de curto e longo prazo da brincadeira.

Esses argumentos podem nos fazer pensar que a brincadeira não é importante, já que seu benefício é fraco. Pode-se pensar também que esse é um comportamento desnecessário, se pode ser substituído por outros. Logo, estamos diante de um facilitador de desenvolvimento de menor importância.

Não existe uma medida comum entre a brincadeira infantil e a animal, já que a medida simbólica não está presente no animal. Desta forma, não se pode apoiar na ideia de valor educativo à brincadeira, já que não há provas exatas em relação ao seu papel essencial na educação.

O argumento de brincar resultando aprendizado se enfraquece quando os modelos ideológicos românticos são desfeitos, e então valoriza-se a atividade lúdica da criança como fonte de aprendizado.

A brincadeira é uma atividade lúdica de aprendizado, pois a criança não nasce sabendo brincar. Embora essa prática seja antiga, ela aprende com o adulto. Cada criança brinca de forma singular, já que possuem contextos sociais distintos, assim, pode-se afirmar que a brincadeira é influenciada pela sociedade na qual o indivíduo está inserido.

” As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que a circunda, as crianças, revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem

ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem conhecimento a partir das relações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio (BRASIL, 1998, p. 21).

Sendo assim, a brincadeira pode ser vista, por um lado, como aprendizagem definida pela sociedade, e que não é mais brincadeira, e por outro lado, como brincadeira que se fundamenta no mito de uma natureza boa.

É necessário definir a brincadeira, de fato, não somente com palavras favoráveis, ou basear-se num mito, faz-se necessário saber suas possibilidades, a partir de uma análise específica.

É preciso acabar com a concepção de que brincar é natural, pois a criança está inserida num meio cultural, e seus comportamentos são influenciados por esse meio a qual está inserida. A brincadeira, então, é uma relação cultural entre indivíduos, que pressupõe uma aprendizagem cultural, ou seja, aprende-se brincar.

Segundo a autora Kishimoto (1998), as brincadeiras são importantes para propiciar uma educação integrada. “Pelas brincadeiras, a criança socializa-se, integra-se em diferentes contextos sociais, aprende a explorar seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física da criança” (KISHIMOTO, 1998, p.1).

A criança é iniciada à brincadeira por pessoas que cuidam dela, geralmente sua mãe. Des-

sa forma, pode-se afirmar que a criança não brinca por iniciativa própria. Assim, a criança não descobre a brincadeira, os adultos brincam com ela.

A criança entra, progressivamente, na brincadeira que o adulto faz com ela, sendo inicialmente o brinquedo, o espectador, e depois, o parceiro. Dessa forma, a criança faz grandes descobertas, e aprende a compreender, dominar, e produzir situações específicas. Sendo o brincar o caminho para a representação, este possibilita o desenvolvimento de vários aspectos na criança de forma prazerosa, como explicitado abaixo:

” Através das brincadeiras a criança aprende o mundo dos adultos, assumindo diferentes papéis no contexto social, convive com seus pares e desenvolve sua cognição e aspectos físicos, desenvolvem também a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, se socializa, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativo do seu processo de aprendizagem (KISHIMOTO, 1998, p. 3).

A brincadeira, por possibilitar a interação entre os indivíduos, na criação e resolução de problemas e para que exista, é preciso que estejam de acordo, trocando sinais de mensagem. As maneiras de transmissão de mensagens são: explícita, implícita, verbal ou não verbal.

Essa comunicação transforma o valor de certos atos, dando a eles sentidos diferentes

dos compreendidos à primeira vista, desta forma, permite distinguir brigas de verdade, das de mentirinha.

Segundo o Referencial Nacional de Educação Infantil (RCN, 1998, 22):

” Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, seja qual for a idade, representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva a sua imaginação [...] (BRASIL, 1998, p.22).

A brincadeira é a mudança da realidade, que proporciona o desenvolvimento da imaginação infantil, bem como de sua identidade e autonomia, já que é um espaço nas margens da vida comum, em que tudo obedece às regras criadas pelos participantes, de forma que até objetos podem apresentar funções diferentes.

A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação de significado a esse comportamento, já que na brincadeira há comunicação e interpretação. É então, decisão dos que brincam, construir a brincadeira e modelá-la, ou seja, de forma particular, e com livre escolha.

Dessa maneira, a brincadeira é uma sucessão de decisões livres, que constroem o universo lúdico. O papel do adulto em relação ao brincar da criança é deixá-la livre para criar e agir espontaneamente, sem impor qualquer brincadeira pronta para que seja seguida, porém, deve-se intervir com questionamentos e reflexões críticas acerca do meio em que vivem.

REGRAS E LIVRE ESCOLHA

Compreendendo o conceito de liberdade de escolha e de decisão pela criança, analisar a função da brincadeira enquanto atividade englobada naquelas concebidas como “de livre escolha” se torna foco da atuação pedagógica.

Segundo Russo (2007), toda situação em que a criança é posta diante de uma escolha, de uma decisão, consiste num momento de aprendizagem, como podemos ver em seu texto de número I (RUSSO, 2007):

” Penso que pode haver um ganho de qualidade cada vez que os meninos e as meninas experimentam, pela ausência de uma atividade obrigatória indicada por mim, a escolha entre as coisas possíveis de serem feitas. Penso que essa escolha (e todas as outras que ela inclui) é, a longo prazo, “formativa” – especialmente no início, quando cada interesse delas, cada “ação”, cada pausa dura pouco, ou pouquíssimo. E, certamente, pode-se trabalhar (minha atitude obviamente é trabalho) para torná-la como tal, dando-lhe limites, mas, sem negar a sua essência, respeitando-a por tal (RUSSO, 2007, p. 60).

Russo (2007) descreve o processo de escolha indicativo de qualidade nas atividades propostas na educação de crianças pequenas, o caráter formativo também está exposto uma vez que, para escolher com o que irá brincar a criança revisita seus gostos, anseios, preferências e grupos de convivência.

No escrito de número III, publicado pela Revista Eletrônica de Educação da Universidade Federal de São Carlos, o autor traz novamente a questão da autonomia que pretende desenvolver ao proporcionar momentos de “livre escolha” e livre decisão às crianças. Para ele, é possível que a necessidade de gerenciar situações nas quais precisam decidir por si mesmos, leve as crianças a desequilíbrios e conflitos geradores de novas aprendizagens:

” A tentativa consiste em liberar, dentro do limite do meu poder decisório, um bom tempo em que “somos muitos e muitas, nos vemos uns aos outros, interferimos... e eu não decido o que vocês fazem. [...] É também uma experiência boa para os meninos e para as meninas [...] porque a própria contradição entre os dois Danilo com que se relacionam (aquele que raramente lhes dá ordem e aquele que geralmente renúncia a fazê-lo) produz, certamente, adaptações inconscientes, de maneira automática, de que meninos e meninas são tipicamente muito capazes; mas, por outro lado, talvez, produza um desconcerto, um conflito cognitivo, um desvio, algo que deve, forçosamente, estar presente na consciência e aí deixar traços. [...] É, propriamente, a experiência de uma responsabilidade das ações próprias: “sou aquele e aquele que quero o que faço, e o que não faço” (RUSSO, 2007, p. 154).

É importante compreender o papel que as liberdades, de es-

colha e de decisão, têm no trabalho docente, pois é a partir desse conceito que toda a prática pedagógica deste professor se estrutura, desde seu posicionamento junto às crianças até a maneira como concebe e elabora seu planejamento, suas propostas de atividades e suas intervenções.

Para que exista a brincadeira, é necessário um acordo sobre as regras, que são produzidas à medida que as crianças brincam. As regras só têm valor se forem aceitas por todos que participam, e só valem durante a brincadeira. Dessa forma, não existe jogo sem regra.

” A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas, como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (KISHIMOTO, 1998, p. 24).

A regra torna possível a criação de uma situação irreal, já que os comportamentos dos participantes não se associam às consequências reais. Sendo assim, a brincadeira fornece um espaço sem pressões sociais, e permite inovações. Neste sentido, permite que a criança experimente comportamentos novos, criatividade relativa, que funciona na linguagem, e possibilita que descubra suas competências.

” [...] quando uma criança brinca, está tomando certa distância da vida cotidiana, está no mundo imaginário. A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante, o que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física (KISHIMOTO, 1998, p. 4).

Dessa maneira, como a brincadeira não é criada espontaneamente é um espaço social que supõe regras que provém de escolhas da própria criança. A brincadeira só funciona se as regras forem aceitas por todos os participantes. Por meio dessa regra, a criança pode viver num mundo de faz de conta, inventando, criando, e tentando, nesse universo, que tem dimensão aleatória, já que não se sabe o rumo que a brincadeira irá tomar.

Segundo Vygotsky (1998, p.27), “a criatividade existe potencialmente em todos os seres humanos, o que deve ser feito é desenvolvê-la.” O seu desenvolvimento pode se dar por meio do brincar, de forma que a criança cria quando interage, e é estimulada por meio de situações e objetos.

Nessa fase do desenvolvimento infantil, dos três aos cinco anos, o brincar se constitui como “uma forma que permite à criança imaginar, explorar, descobrir, construir, destruir, reconstruir, conhecer-se a si mesma e ao mundo que a cer-

ca, identificar-se nele e, por fim, compreendê-lo”.

” A criança necessita brincar para viver, para vivenciar o mundo dos adultos, mundo este em que está inserida desde que nasce, mas do qual só se apropria progressivamente. Por meio da brincadeira, ela pode atuar de diversas maneiras nas situações em que se encontra, ou, sobretudo, que imagina, e, portanto, ir se construindo, ir (re) elaborando a sua identidade enquanto sujeito social e histórico (ROCHA, 1997, p. 417).

Daí a importância do adulto na vida desta criança, partindo do princípio de que esta criança, muitas vezes, utiliza-se do processo de imitação da professora. É importante perceber o quanto o professor, em uma atividade lúdica, contendo ou não um fim pedagógico, pode despertar na criança o interesse pela atividade e, conseqüentemente, o seu envolvimento. De acordo com Wajskop (2005):

” A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criados. É também, nesse sentido, que se vê na brincadeira uma atividade que garante a interação e construção do conhecimento pelas crianças (WAJSKOP, 2000, p.25).

Sendo assim, o estímulo ao desenvolvimento dos alunos se dá, sobretudo, por meio da interação das crianças com elas mesmas e com um terceiro, a professora. A professora deixa,

então, de ser um simples agente de informação e passa a ser uma mediadora nas atividades, que é um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

Proporcionar tempos, espaços e matérias que levem as crianças a criar novas formas de representação da realidade e desenvolver a criatividade, é papel fundamental do educador, principalmente na educação infantil, onde a aprendizagem se dá através do lúdico. A adaptação do ambiente é também essencial para proporcionar lugares estruturados que estimulem a imaginação e o desenvolvimento da criança.

O AMBIENTE INDUTOR

A criança depende do ambiente para brincar, ou seja, com o que é físico, ou com o que está na sua imaginação. A partir desta ideia, podemos afirmar que não basta apenas inserirmos a criança neste contexto, é preciso deixá-la livre para representar suas vivências, sendo mediadas pelo meio em que estão.

Não é somente o meio material que estimula a brincadeira, mas é preciso analisar outras contribuições para que a criança entre no seu mundo lúdico. Vários fatores influenciam no brincar. Entre eles, os materiais propostos, à sua disposição e a atitude do educador.

” A beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir. A condição fundamental para organização deste ambiente

deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição de móveis e de objetos que convidasse a criança a interagirem, a brincarem e a trabalharem (HORN, 2007 p.33).

A brincadeira pode ser ao mesmo tempo um conformismo social, inovação, curiosidade e experiências. Para Friedmann (2006, p. 62) “a aprendizagem é decorrente da experiência, a atuação do sujeito no meio. A criança assimila o meio com a realidade e vice-versa.”

” Experiência física: consiste em agir sobre os objetos para descobrir as propriedades que deles podem ser abstraídas. Portanto, refere-se aos conteúdos assimilados. Experiência lógico-matemática: consiste em agir sobre os objetos para descobrir as propriedades abstraídas das ações do sujeito. Seus resultados vinculam-se às coordenações de ações, às estruturas do sujeito. Esse tipo de experiência revela o aspecto construtivo das estruturas mentais (FRIEDMANN, 2006, p.63).

Para que a aprendizagem aconteça, o ambiente deve ser preparado, os espaços, os objetos, devem estimular a criatividade da criança, auxiliando no desenvolvimento da sua autonomia. De acordo com Wajskop (2000):

” A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Nesta experiência elas tentam resolver a contradição da liberdade de

brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. Na vivência desses conflitos as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva (WAJSKOP, 2000, p.33).

A escola também é um ambiente de socialização desenvolvendo elementos indispensáveis para a formação da identidade. A escola passou a ser um espaço e, muitas vezes, o único onde essa experiência é vivida, favorecendo sua aprendizagem social.

O desenvolvimento de um método que trabalha a organização do tempo, espaços e materiais é extremamente importante para desenvolver os aspectos cognitivos, motores, psíquicos e sociais, sendo assim, Wajskop afirma que:

” A sala onde as crianças passam a maior parte do seu tempo tem uma configuração visual e espacial que facilita o desenvolvimento da imaginação. Os móveis, com mesas, bancos, cadeiras etc., devem ser de fácil manipulação para permitir a reorganização constante do local, pelas crianças, e a construção de “casinhas”, “cabanas”, “loja”, “castelos” etc. É importante, ainda, garantir um canto com espelho, maquiagens, roupas e fantasias para que as crianças possam utilizá-las nos períodos de jogo (WAJSKOP, 2000, p.44).

O ambiente deve oferecer e favorecer uma estrutura que supere as necessidades dos conteúdos curriculares e que promova ao grupo atividades prazerosas e dinâmicas, para que as crianças possam alcançar todo o seu potencial, tornando-os capazes de atender as demandas sociais do meio que vivem, pois, as crianças tendem a substituir a realidade por algo que elas tenham em mãos, imaginando e representando essa realidade.

Aprendizagens nas brincadeiras livres

Partindo da teoria de Vygotsky (1993) já apontada, é que pude perceber o quanto a atividade lúdica no espaço da educação infantil pode propiciar e contribuir para desenvolvimento das crianças.

Relembrando a teoria, para Vygotsky, o desenvolvimento se dá em dois níveis, o desenvolvimento real, que é o que a criança já adquiriu, e o desenvolvimento potencial, o que ainda está por vir, e corresponde ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha. E a distância entre esses dois níveis se dá em uma área que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal, onde vai justamente acontecer a aquisição do conhecimento, e o que era potencial passa a ser real.

É justamente a partir deste entendimento do desenvolvimento que se pode destacar dois pontos essenciais para que ele ocorra, as atividades lúdicas e a função do professor como mediador. Como já foi visto, as atividades lúdicas são essen-

ciais na Educação Infantil, pois propiciam a criação da zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, a aquisição do conhecimento e do aprendizado.

Nessa fase do desenvolvimento infantil, dos três aos cinco anos, o brincar se constitui como “uma forma que permite à criança imaginar, explorar, descobrir, construir, destruir, reconstruir, conhecer-se a si mesma e ao mundo que a cerca, identificar-se nele e, por fim, compreendê-lo”.

” A criança necessita brincar para viver, para vivenciar o mundo dos adultos, mundo este em que está inserida desde que nasce, mas do qual só se apropria progressivamente. Por meio da brincadeira, ela pode atuar de diversas maneiras nas situações em que se encontra, ou, sobretudo, que imagina, e, portanto, ir se construindo, ir (re) elaborando a sua identidade enquanto sujeito social e histórico (ROCHA, 1997, p. 417).

Daí a importância do adulto na vida desta criança, partindo do princípio de que esta criança, muitas vezes, utiliza-se do processo de imitação da professora. É importante perceber o quanto o professor, em uma atividade lúdica, contendo ou não um fim pedagógico, pode despertar na criança o interesse pela atividade e, conseqüentemente, o seu envolvimento. De acordo com Wajskop (2005):

” A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criados. É também, nesse sentido, que se vê na brincadeira uma atividade que garante a interação e construção do conhecimento pelas crianças (WAJSKOP, 2000, p.25).

Sendo assim, o estímulo ao desenvolvimento dos alunos se dá, sobretudo, por meio da interação das crianças com elas mesmas e com um terceiro, a professora. A professora deixa, então, de ser um simples agente de informação e passa a ser uma mediadora nas atividades, que é um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

Contudo, quando a atividade mecânica sobressai, a mediação do professor fica comprometida e os alunos tendem a desenvolver de forma rápida a atividade e a absorção do conteúdo tende a ser bem menor.

As brincadeiras despertam nas crianças várias ações ao concretizar as regras do jogo, sejam elas quais forem, as mesmas procuram se envolver nessa brincadeira, e em relação ao lúdico os brinquedos e as brincadeiras relacionam-se diretamente com a criança, porém, não se confundem com o jogo, que aparece com significações opostas e contraditórias, visto que a brincadeira se destaca como uma ação livre e sendo supervisionada pelo adulto.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiada de interação específica e fundamental que garante a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história.

Vale considerar que a inclusão da ludicidade nas atividades do cotidiano das crianças pequenas, acarreta a propagação de um desenvolvimento flexível direcionado para a qualidade e a significação de todo o processo evolutivo, norteando aspectos e características que serão a chave principal para o aprendizado da criança e sua inserção no meio social do qual faz parte.

As atividades livres representam um pilar fundamental na educação infantil, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor de forma autônoma e significativa. Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos e possibilidades, estamos contribuindo para o desenvolvimento integral de cada criança, abrangendo os aspectos cognitivo, social, emocional e físico.

Com tudo que foi exposto, podemos entender a primeira infância como período fundamental para as atividades que propiciam à criança aprendizagens e desenvolvimento. O desenvolvimento psíquico está inteiramente ligado ao ato de brincar e se relacionar com o mundo, o pensamento organizado é estimulado pelo brincar e jogar, portanto possibilitar essas atividades é essencial para a psique infantil.

Ao brincar a criança faz uma releitura do seu contexto sociocultural, em que a mesma amplia, modifica, cria e recria por meio dos papéis que irão representar.

Portanto, é fundamental a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo ensino-pedagógico, diante dos conteúdos que podem ser ensinados por intermédio de atividades lúdicas em que a criança fica em contato com diferentes atividades, manipulando vários materiais, tais como jogos educativos, os didáticos, os jogos de construção e os apoios de expressão.

Considerando esses fatores, o desenvolvimento da diversidade de materiais obriga a necessidade de adequar os mesmos. Quanto ao espaço da brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral, sem que se perca a característica do brincar como ação livre, iniciada e mantida pela criança.

A importância do espaço lúdico na construção do conhecimento é oportunizar a criança a observar o mundo imaginado por ela, e quando ela vê esta realidade de maneira muito distorcida, procuramos conversar com a mesma, esclarecendo as coisas, fazendo com que a criança fique mais perto da nossa realidade.



REFERÊNCIAS



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

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos Espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ROCHA, Rosa Maria da. **Brincar: Uma necessidade da criança que nós, educadores infantis, pouco conhecemos**. In: Coletânea do XIV ENAREL - Encontro de Recreação e lazer. CRISTIANE I. G. Werneck et al (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 1997.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ROCHA, Rosa Maria da. **Brincar: Uma necessidade da criança que nós, educadores infantis, pouco conhecemos**. In: Coletânea do XIV ENAREL - Encontro de Recreação e lazer. CRISTIANE I. G. Werneck et al (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 1997.

RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (I)**. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (orgs). Territórios da Infância – linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

VYGOTSKY, Levy. **A formação social da mente**. 6º edição. São Paulo: Martins Fontes editora LTDA, 1998.

_____. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1993.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

