

The logo features a golden globe with a black silhouette of the continents, encircled by a golden ring. Below the globe is a stylized, open book with golden pages. The text "REVISTA" is in a smaller, bold, golden font, flanked by horizontal lines. Below it, "EDUCAÇÃO" and "GLOBAL" are in a large, bold, golden font.

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL

VOLUME 1 NÚMERO 1 / SETEMBRO 2026

DATA DA PUBLICAÇÃO 30/09/2026

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL – Vol. 1, n. 1 (2026) -
São Paulo: SL Editora, 2026 – mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaeducacaoglobal.com.br>

ISSN OBTENDO (online)

Data de publicação: 30/09/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090



NOSSA EQUIPE

EDITOR-RESPONSÁVEL

PROF.DR. VICTOR

EDITOR-CHEFE

PROF.ELIANE

DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO

NEUSA SANCHES LIMONGE

LUIZ CESAR LIMONGE

ARTE E DESIGN

LUCAS SANCHES LIMONGE

BIBLIOTECÁRIO

RENATO MOREIRA DE OLIVEIRA

REVISTA EDUCAÇÃO GLOBAL

V.1 - Nº 1

SETEMBRO 2026

PUBLICAÇÃO MENSAL (SETEMBRO)

INSTITUTO NL CURSOS – RUA CANTAGALO,
643 – TATUAPÉ – SÃO PAULO - SP

SL EDITORA

RUA IRU, 27, CASA 6 –VILA FORMOSA - CEP
03363-060

SÃO PAULO – SP – BRASIL



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição- 4.0 Internacional.

<https://poweredtemplate.com/pt/modelo-do-word-legal-2910/>

SUMÁRIO

A TRADIÇÃO DA ORALIDADE EM MOÇAMBIQUE

Alzira da Silva 5

OS JOGOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Angela Maria Andreos 13

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Rogério Oliveira Martins 27

ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Elaine Solange Santana de Souza 34

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Juliana Castilho de Mendonça 47

A TRADIÇÃO DA ORALIDADE EM MOÇAMBIQUE

Alzira da Silva

INTRODUÇÃO

Há muito tempo as histórias eram construídas e sem o seu registro em escrita eram perpassadas oralmente como uma necessidade de expressão do sentimento humano, porém a cada vez contadas por uma diferente voz eram modificadas.

As histórias traziam o que era exteriorizado do mundo pelo homem contendo tanto a sua análise do mundo como o uso da imaginação como busca de responder o que não conseguia pela abstração do real.

Dessa maneira, formaram-se os mitos que fogem do que é visualizado da realidade dando seguimento ao plano sobrenatural, podendo conter mistérios e problemáticas com intervenções de seres com poderes mágicos. Entretanto, algumas histórias utilizaram para sua construção de fatos reais e históricos, quando não eram acrescidas de feitos miraculosos dando outro caráter como as conhecidas lendas folclóricas.

Assim, se deu a pluralidade de histórias construídas pela imaginação e temores humanos, que podiam ser influenciados por um espaço e tempo adequando-se assim uma determinada cultura.

De acordo com o contexto histórico, Moçambique deixou de ser colônia de Portugal em 1975, passando, logo após, por uma Guerra Civil (1976- 1992). Devido a isso, o país ainda está em fase de reconstrução.

Sabe-se que através das narrativas cria-se uma memória coletiva, o imaginário popular é repleto de contos, fábulas, lendas e estas memória coletiva, são lembranças selecionadas pelo povo.

Ao longo de nossa formação acadêmica percebemos também da importância dessas tradições para determinadas sociedades como é o caso de Moçambique, justificando então o nosso objeto de estudo.

1 AFRICANIDADE

Falar sobre a África é logo ter como referência a imagem de um povo sofrido, que tem como passado heranças históricas marcadas por guerras, desigualdades e sofrimento.

No século XX, não se afasta da história de luta pela independência de seu povo, esse trabalho trata em especial de Moçambique onde a guerra civil teve uma duração de 16 anos.

Apoiando se nos estudos de Freud, Edward Said (2004) analisa o contexto sociocultural dos povos africanos, direcionando sua análise para o questionamento sobre o que resta desta civilização, enquanto europeia ou não, dizendo que:

Para Freud, as culturas do Pacífico, a australiana e a africana, das quais tantos elementos extraíram para as suas análises, tinham sido [...] esquecidas ou deixadas para trás, como a horda primitiva na marcha da civilização[...] Freud foi dedicado em resgatar e reconhecer o que foi ou esquecido ou não admitido, no penso que, em termos culturais, os povos e as culturas primitivas não-europeias lhe eram mais fascinantes quanto os povos e as histórias da Grécia Antiga, Roma e Israel (SAID, 2004, p. 47)

Partindo dessa ideia, podemos dizer que a cultura dos povos africanos não acabou e muito menos é desprovida de qualidade de expressão, as tradições das tribos africanas primitivas demonstram sua africanidade, que vem de uma herança cultural com raízes nas tradições e costumes das comunidades africanas.

Colonizadores e colonizados são peças importantes para neste contexto pós-colonial, as quais significam também uma visão da condição do povo negro moçambicano, como marginalizado e oprimido pelos colonizadores.

A africanidade neste contexto pós-colonial assume um lugar importante, devido ao fato de o povo africano ter suas raízes baseadas nos costumes, valores e cultura de seus ancestrais.

O processo de formação do indivíduo é uma busca ideológica do negro na formação de sua identidade, a qual não foge o sentimento de nacionalismo como negro africano.

Segundo Said (2004), ao examinar a estrutura da opressão, devemos não apenas olhar para o que os opressores projetam no oprimido, mas também devemos levar em consideração uma recusa em reconhecer a própria existência do outro.

A opressão dos europeus sobre os africanos instiga a busca pela dominação do povo branco sobre uma sociedade marcada pela pobreza e a submissão, tanto de raça como de valores, contudo, a literatura moçambicana abre portas para um cenário cultural da vida dos povos de origem africana de uma forma híbrida uma vez que a hibridização da cultura africana se dá por essa mescla de etnias no contexto pós-colonial de Moçambique.

1.1 Moçambique

A literatura africana da década de 1930 teve seu conhecimento expandido para os demais países só agora no século de XXI. Após tanta opressão, a literatura africana hoje busca reconhecimento como uma forma de libertação, Santilli diz que “Gerados no espaço, ou no tempo da África colonial, quase sempre viveram sua primeira infância como filhos proibidos: às escondidas, na marginalidade” (SANTILLI, 1985, p. 5)

Moçambique é um país cuja origem se deu parecida a do Brasil. A cultura era ágrafa, não tinha escrita; isso quer dizer que as tradições, ensinamentos e histórias eram passados de geração em geração via oralidade. Santilli destaca que “a literatura moçambicana evoluiu de conjunturas específicas ou genéricas, até as lendas e fábulas que testemunham as experiências ancestrais do conhecimento feito na prática vivida.” (SANTILLI, 1985, p. 8)

A oralidade africana era basicamente composta de contos de animais, fábulas da floresta, lendas de antepassados e de elementos da natureza.

Os moçambicanos seguiram na oralidade mesmo depois da colonização portuguesa. No entanto, a língua portuguesa foi adotada como meio de comunicação entre eles e os colonizadores.

No que se refere a produção literária podemos dizer que ficou por conta das crônicas de viagens, dos próprios portugueses que descreviam a África em suas expedições a caminho Índias relatando suas viagens e os novos territórios a Portugal. Santilli afirma que “O desenvolvimento cultural no interior das colônias africanas demorou a receber os influxos de fora. Basta lembrar que os portugueses iniciaram a rota da África no século XV, mas, apesar de medidas isoladas anteriores por parte da Metrópole, na área do ensino, só a partir do século XIX é que sua influência se fez sentir ponderadamente” (SANTILLI, 1985 p. 9).

No século XIX a oralidade começa a ter espaço na escrita através da imprensa e nesse momento se dá um surto jornalístico. Segundo Santilli “Na segunda metade do século XIX, no bojo desse surto de jornalismo, lançaram-se os fundamentos para as modernas literaturas africanas de língua portuguesa”. (SANTILLI, 1985, p.11)

No ano de 1985, surgem as primeiras publicações moçambicanas e nelas nascem páginas literárias e artísticas, muito importante para aquele povo tão reprimido em batalhas a favor da liberdade.

As literaturas de Moçambique tratam da realidade local contos de guerra, histórias cotidianas, aventuras amorosas, elementos fantásticos e o retrato da sociedade retratando a realidade de Moçambique é o mais novo patrimônio cultural do país. São essas obras literárias que dão voz à população que por muito tempo foi oprimida dentro de sua própria cultura, perdida pela invasão estrangeira.

Por ora, mais fecunda na poesia que na prosa, a literatura moçambicana de expressão portuguesa, escrita numa língua que já não coincide exatamente com a falada em Angola, no Brasil ou em Portugal, começa também a ensaiar seus passos no sentido de definir-se como instrumento de comunicação de outra cultura emergente que é (SANTILLI, 1985, p. 30).

Nota-se, portanto, a importância desse renascimento cultural moçambicano através da literatura, intensificando o regional, a fim de

estabelecer reflexos pelos quais o povo se identifique e reflita além-fronteiras nacionais.

2 CONTEXTO HISTORICO

Secco 1999 afirma que Portugal seguindo a rota marítima sentido as Índias possibilitaram a várias descobertas territoriais que passaram a ser colonizadas, estas foram Guiné-Bissau, Timor Leste, Macau, Açores, São Tomé e Príncipe, Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique entre outros. Atualmente, todas são independentes permanecendo em alguns países como influência de colonizado por Portugal a língua oficial portuguesa.

O descobrimento de Moçambique ocorreu em 1456 por Diogo Gomes, os habitantes locais passaram a ser colônia de Portugal, tendo sua independência somente em 1975 após a situação conhecida como “guerra dos cravos” que foi um golpe de Estado que houve em Portugal favorecendo a independência.

Sendo localizada como território no largo da costa da África Ocidental, suas terras eram desabitadas e logo vieram servir como rotas comerciais assim como espaço para o cultivo. No entanto, no ano de 1466, D. Afonso no poder de Portugal percebendo uma necessidade de ampliação do comércio que viria a beneficiar a economia do reino facilitou e incentivou a população a comercializar em Guiné-Bissau.

E assim, produtos como milho, aguardente, tabaco, âmbar, óleo, sementes e sal eram comercializados no ano de 1874, e conseguinte com a conexão de submarinos telegráficos trazidos pelos ingleses foram proporções para uma maior comercialização com a Europa e África Ocidental.

Posteriormente, com a abolição dos escravos em que se tinha muito desses presentes nas ilhas para mão de obra, houve o desinteresse por estas terras, havendo um tempo de grande miséria no país e muitas mortes.

Outros aspectos para a ocorrência de miséria foram às grandes estiagens com longas durações, as quais variam de ano a ano, tendo no século XX, as maiores secas que dizimaram centenas de vidas, segundo Secco 1999 registraram-se em 1903-1904, 14.486 mortos; e em 1919-1929, foram relatados 5.192 mortos e entre os anos de 1940-1948: cerca de 50 mil mortes.

A guerra civil moçambicana teve início em 1976 quando um grupo antigovernamental chamado RENAMO se opôs ao exército de Moçambique, atacando diversas cidades na fronteira e no interior.

Esses atos desestabilizaram a economia moçambicana, que, além de ter que investir muita verba no aparato militar, viu sua produção agrícola severamente reduzida. Nesse panorama, o povo, principalmente aqueles que não viviam nas grandes cidades, foi abandonado progressivamente, ficando a mercê de forças paramilitares e criminosos.

Somados ao clima de guerra, a fome e a falta de infra estrutura no país criam, no interior, regiões verdadeiramente desoladas. Diante dessa realidade social, Mia Couto aborda a relação entre o povo e as consequências da guerra, como eram seus hábitos e pensamentos.

As famílias também se veem diante da dificuldade de sustentar todas as bocas. As leis da sobrevivência já são conhecidas pelos mais velhos, mas aqueles que nasceram em épocas mais amenas não sabem como manter-se, dependem de seus pais e outros parentes

As crianças são as principais vítimas nesses casos, seja por pais que as abandonam ou morrem, seja por serem alvos fáceis para os bandidos, elas são assassinadas, ou muitas vezes estupradas.

O país funciona através de um sistema político presidencialismo (em que se tem o chefe de Estado e parlamento) pode se dizer que o chefe de Estado não tem tanta autonomia por ter que prestar satisfação ao parlamento de suas decisões, o meio de sobrevivência realiza se por um trabalho de agricultura, riqueza marinha, prestações de serviços a outros países, e recentemente vive uma fase muito boa de turismo.

Tendo como descendência africana e europeia possui como língua oficial a língua portuguesa, porém a língua conhecida do povo é o crioulo que pode ser conhecida como dialeto, ao fato de diferenciar-se de lugares nas ilhas. A religião da população é diversificada tendo com maior extensão a católica.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTILLI, Maria Aparecida. **Estórias Africanas: História e Antologia**. São Paulo: Ática, 1985

<http://www.dw.de/rein%C3%ADcio-de-guerra-civil-%C3%A9-poss%C3%ADvel-em-mo%C3%A7ambique-diz-analista/a-16722244>

LOPES, José de Souza Miguel. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. In: Leão, Ângela Vaz (Org.) **Contatos eressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003. p. 265-310.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a literatura medieval**. Trad. PINHEIROS, A.; FERREIRA, J. P. São Paulo: Cia das Letras, 1983

MIELIETINSKI, E. M. **A poética do mito**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

MAQUÊA, V. L. da R. **Três romances de Mia Couto**: horizontesmoçambicanos. In:

LEITE, A. M. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Maputo: Imprensa universitária – UEM, 2003.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002
COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Record, 1993.

CAMPBELL, J. **O Poder do Mito/Joseph Campbell**. com Bill Moyers; org. por Betty Sue Foowers; tradução de Carlos Felipe Moisés- São Paulo: Palas Athena, 1990.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

FORD, Clyde. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999. (Selo Negro).

HALL, Stuart. Da diáspora – **Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FRAGOSO, Vítor. **O Mito, uma necessidade do Homem?** Lisboa: ISMAI, 2005.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. **Mar memória e metapoesia na lírica caboverdiana**. In: _____(Coord.). Antologia do mar na poesia africana de língua portuguesa do século XX (Vol. II – Cabo Verde). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 1999

OS JOGOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Angela Maria Andreos

Tendo como ponto referencial o corpo humano para realizarmos todas as atividades físicas, é preciso compreendemos a relação que se pode obter através da psicomotricidade diante de suas funções integradora para o desenvolvimento humano.

Sendo assim, em qualquer situação que possa ocorrer movimentos, pode-se comentar em psicomotricidade.

Sendo assim ocorre a pergunta:

O que é psicomotricidade?

É uma ciência terapêutica que surgiu na Europa há mais de 60 anos, e foi na França na década de 60 que se instituiu o primeiro curso de psicomotricidade. (ISPE-GAE, 2007).

Sendo que o primeiro serviço de reeducação psicomotora foi elaborado na França após a segunda Guerra Mundial, no ano de 1947, pela equipe do Dr. J. Ajuriaguerra, com a iniciativa da Dra. Giselle Soubiran.

Contudo, A ISPE-GAE e a SBP definem respectivamente a Psicomotricidade e o emprego de seu termo como; uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizagem.

Para Alves (2003), a psicomotricidade é todas as ações feitas pelo ser humano, e que vem representada através das suas necessidades. Ou seja, é a integração psiquismo motricidade.

Em outras palavras, a motricidade é resultante de ações do sistema nervoso sobre a estrutura muscular, dando resposta a estimulações sensoriais.

Angela Maria Andreos

Portanto, o psiquismo é baseado a um conjunto mental que envolve sensações, imagens, percepções, afeto, pensamento entre outros.

Por esse motivo, que o desenvolvimento psicomotor é fundamental nos primeiros anos de vida que a criança, pois, é nesse período do nascimento aos 6 anos que o desenvolvimento psicológico como físico se dá mais rápido. E são através de exercícios psicomotores como, por exemplo, o jogar integra naturalmente o indivíduo a aspectos motores, cognitivos e sociais.

Pois, a psicomotricidade no processo de aprendizagem segundo Le Bouch (1987):

“A educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares levando a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a tenra idade; conduzida com perseverança permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quanto já estruturadas”. (LE BOUCH, 1987).

Entretanto, ao assumir que é relevante estimular corpo para o desenvolvimento global do ser humano, é preciso ressaltar também sobre as habilidades psicomotoras, que envolvem: a visão periférica, a resistência à fadiga, a destreza manual e digital, o equilíbrio físico, a coordenação mãos e olhos, entre outros. E a exemplo de explanar alguma forma de estimular tais desenvolvimentos anteriormente citados, seria através do jogo:

O jogo põe em função, de maneira extremamente variada, todas as possibilidades da criança: força muscular, flexibilidade das articulações, resistência ao cansaço, respiração, precisão de gesto, habilidade, rapidez de execução, agilidade, prontidão de resposta, reflexos, equilíbrio, etc (JACQUIN, 1963).

Contudo, o problema do desenvolvimento psicomotor para o professor é o de compreender e considerar as atividades físicas às capacidades e proporções

corporais, afetivas e intelectuais dos da criança. Por isso é necessário que, a educação psicomotora seja desenvolvida em função das dificuldades apresentadas por cada aluno, e não em função dos métodos de ensino pré-existent.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA DE 2 A 5 ANOS ATRAVÉS DOS JOGOS

O movimento é uma dimensão importantíssima do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde quando são concebidas, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

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

O movimento é uma das principais bases da educação global da criança, desta forma, suas condutas são divididas em: condutas de base, neuromotoras e perceptivo-motoras.

As condutas de base são responsáveis por aspectos primordiais, sendo eles o equilíbrio, a postura, a respiração voluntária, a coordenação dinâmica global, a coordenação segmentar e a coordenação dos músculos da face.

CONDUTAS DE BASE	
Equilíbrio	É a capacidade de assumir e manter qualquer posição corporal contra a força da gravidade. A manutenção do equilíbrio resulta na interação dos músculos, trabalhando para manter o corpo em sua base. Divide-se em: equilíbrio estático e dinâmico. O equilíbrio estático pressupõe a coordenação neuromotora necessária para a manutenção de uma determinada postura, já o equilíbrio dinâmico implica uma adequada regulação postural nos diferentes movimentos.
Postura	Constitui o padrão motor básico que garante a posição do corpo em relação ao seu centro de gravidade.
Respiração Voluntária	A respiração constitui uma função automática e torná-la consciente em seus dois tempos, inspiração e expiração permite atuar sobre ela, visando uma ventilação pulmonar mais correta.
Coordenação Dinâmica Global	A coordenação é a resultante de uma harmonia de ações musculares em repouso e em movimento, como respostas a determinados estímulos. Esta coordenação refere-se à flexibilidade no controle motor e aos

	mecanismos de ajuste postural que são realizados durante o movimento.
Coordenação Segmentar	Consiste na habilidade de realizar movimentos independentes com diferentes segmentos corporais. Não solicitam metodicamente a conscientização do “corpo próprio”.
Coordenação dos Músculos da Face	Consiste na realização de movimentos faciais bilaterais e unilaterais.

Quadro 1: Conduas de Base

As condutas neuromotoras são responsáveis pela estruturação do esquema corporal, sendo tal esquema o tomado de consciência global do corpo, que permite o uso simultâneo de determinadas partes, assim como conservar sua unidade nas múltiplas ações que pode executar. Ele regula a posição dos músculos e parte do corpo, mutuamente, em um movimento particular e varia de acordo com a posição do corpo.

ESQUEMA COPORAL		
FAIXA ETÁRIA	ESTÁDIOS	O QUE PODE OCORRER
De 0 a 3 anos	Fase do corpo vivido.	- Desde o nascimento até os dois meses de idade, as ações da criança são estritamente sensoriais e motoras, representando um comportamento automático e reflexo, dominado pela alternância alimentação/sono. - Pela necessidade de movimentar-se e de explorar tudo aquilo que a cerca, através de movimentos globais, a criança

		progressivamente enriquece suas experiências motoras e começa a distinguir sue corpo do mundo dos objetos. - Todas as manifestações espontâneas da criança nesta fase não são pensadas, porém tendem a uma intencionalidade, ou seja, pouco a pouco o objetivo a ser atingido torna-se consciente. Por isso, faz-se necessário que o adulto promova situações de estimulação dessas vivências porque elas serão o suporte das etapas seguintes.
DE 3 a 6 anos	Fase do corpo percebido ou descoberto.	- Levando-se em conta as experiências vividas anteriormente, a criança, nesta fase, será submetida a uma evolução rápida no plano da percepção. - com o aparecimento da função de interiorização, que representa uma percepção centrada no próprio corpo, a criança toma consciência de suas características corporais e verbaliza-as, produzindo ações que tornarão possível a melhor dissociação de movimentos.

De 7 a 12 anos	Fase do corpo representado.	- Caracteriza-se pela estruturação do esquema corporal, já que nesta idade a criança poderá representar mentalmente seu corpo diante de uma sequência de movimentos e controlar voluntariamente seus gestos desnecessários. Porém, somente a partir de 10 a 12 anos é que a criança irá dispor de uma verdadeira
		imagem e representação mental de seu corpo. - O trabalho de estimulação relativo ao esquema corporal deve ser fundamentado por uma ação educativa que facilite o desenvolvimento da personalidade da criança, a fim de conduzi-la a uma autonomia de atitudes. Consequentemente, essa ação lhe possibilitará viver harmoniosamente em seu meio.

Quadro 2: Esquema Corporal.

Para a estruturação do esquema corporal são necessárias algumas especificidades como: imagem corporal, controle, conhecimento corporal e a lateralização.

A imagem corporal é a experiência subjetiva da percepção do próprio corpo e dos sentimentos com respeito a ele. Deriva-se das sensações proprioceptivas (provenientes dos músculos e das articulações) interoceptivas (provenientes das vísceras) e inclui também a impressão que uma pessoa tem de si mesma.

O controle (mobilização, imobilização, relaxamento) é a capacidade de descontração, global e segmentar do corpo e de suas partes. O conhecimento corporal constitui o conhecimento intelectual que uma pessoa tem do próprio corpo, se desenvolve posteriormente a imagem corporal e é adquirido por aprendizado consciente.

A lateralização é o que designa uma atividade ou função particular que ocorre mais frequentemente em um lado do corpo do que no outro. Para alguns teóricos são no decurso do período que sucede à experiência do corpo vivo, a partir dos 2 anos, durante o período de discriminação perceptiva, que se elabora na criança a predominância lateral. Sendo a dominância funcional, vinculada a própria experiência da criança, ao seu amadurecimento e à elaboração do esquema corporal. É também nesse período que se realiza a maturação dos principais centros sociais e motores.

Nas condutas perceptivo-motoras estão vinculadas as organizações temporais e espaciais. Alguns autores analisam as relações entre a organização temporal e espacial e o desenvolvimento da linguagem. Afirmam que a organização temporal estaria intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, enquanto o papel da organização espacial, com respeito a este, seria mais complexo e sua evolução, em certos aspectos, mais independentes. Abaixo seguem dois quadros que traçam o desenvolvimento espacial e temporal conforme a faixa etária.

PERCEPÇÃO ESPACIAL		
FAIXA ETÁRIA	ESTÁDIOS	O QUE PODE OCORRER
Do nascimento aos 3 anos	Espaço bucal, próximo e locomotor (espaço vivido)	- As primeiras impressões sensoriais começam nos primeiros dias de vida. Embora não tenha movimentos coordenados, a não ser os da boca e dos lábios, a criança vai poder através deles, construir suas primeiras organizações espaciais (espaço bucal). A boca é o único local entre a sensação e o movimento. - Depois da boca, todo o corpo é fragmentado, cada uma

		das suas partes é descoberta progressivamente. Com o avanço dos processos maturacionais, envolvendo a motricidade e a sensorialidade, a criança chega à apreensão (espaço próximo- não ultrapassa o alongamento do braço) e à locomoção
--	--	---

		(espaço locomotor- começa pela marcha, mas não é medido em metro e sim em dados de experiência da criança).
De 3 a 7 anos	Espaço euclidiano (espaço orientado – orientação espacial).	- A criança passa do espaço topológico para o espaço euclidiano através da descoberta das formas e das dimensões, chegando à representação dos elementos do espaço. Aos poucos, as noções de horizontalidade e verticalidade vão se desenvolvendo e a criança começa a estabelecer relações espaciais entre pessoas e objetos, utilizando para isso os processos cognitivos. A utilização do próprio corpo como ponto de referência na orientação espacial corresponde a uma evolução do esquema corporal, graças à função de interiorização. - Aos 7 anos a criança descobriu sua dominância, verbalizou-a e chega assim a um corpo orientado que lhe servirá de

		padrão para situar os objetos colocados no espaço circundante. A orientação dos objetos faz-se então, em função da posição atual do corpo da criança.
Entre 7 e 12 anos	Espaço projetivo, intelectualizado (estruturação espacial).	- A criança evolui na conquista do espaço projetivo, intelectualizado. Os pontos de referência exclusiva ao corpo. A passagem da percepção de um espaço orientado ao redor do próprio corpo para a representação mental de um espaço orientado, onde está situado como objeto, implica o desempenho de outras funções cognitivas que corresponde à fase das operações concretas, contemporâneas das primeiras
		séries do Ensino Fundamental.

Quadro 3 Percepção espacial.

PERCEPÇÃO TEMPORAL		
FAIXA ETÁRIA	ESTÁDIOS	O QUE PODE OCORRER

Do nascimento aos 3 anos	Tempo vivido.	No período intra-uterino, o corpo da criança deve adaptar-se aos biorritmos maternos pelo processo de sintonização. O ritmo começa a ser registrado no corpo da criança através de seus movimentos, inicialmente parcelares e depois mais globais. Quando, do nascimento aos 3 anos, a motricidade espontânea da criança organiza-se pela atuação da função de ajustamento, o ritmo representa a característica essencial do movimento eficaz. O que comumente é chamado de movimento coordenado corresponde a uma resposta harmoniosa e rítmica. Nesse período, a informação temporal tem um tratamento automático e é traduzida por um ajustamento motor rítmico.
--------------------------	---------------	---

De 3 a 6 anos	Tempo percebido (percepção ou orientação temporal). Apreensão percepto-motora do tempo.	- Dá-se a análise consciente da informação temporal, realizada graças à atuação de uma forma de atenção seletiva. A percepção do tempo envolve a capacidade de captar em uma unidade perceptiva uma série de mudanças que duram apenas alguns segundos e que correspondem ao presente psicológico. Esta forma de percepção de uma ordem, de uma organização, resultando na discriminação das estruturas rítmicas; aspecto quantitativo – percepção de intervalos temporais (durações) de variações intensivas (acentuações).
---------------	--	--

Quadro 4: Percepção temporal.

Desta forma o desenvolvimento global da criança perpassa pela psicomotricidade, sendo importantíssimo dentro do processo de maturação da mesma. Para Fonseca (2009) psicomotricidade é uma prática que contribui para o pleno desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem, que favorece os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional que contribui para a formação da sua personalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P.de. Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak 2006.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Walk, 2003.

ASSIS, A. P. P; SILVA, F. V; LIMA, J. F; SILVA, S. S; CASTRO, G. A. A; DESTRO, D. S.Importância da Educação Física para as séries iniciais a partir das contribuições da psicomotricidade. In: <http://www.faminas.edu.br>. Acesso em 27 de maio. de 2014.

BARROS, D. do R; FERREIRA, C. A. de M; HEINSIUS, A. M. Psicomotricidade Escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Vol III. Brasília: MEC/SEF, 1998

FONSECA, V. da. A Psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano. São Paulo. 1983. Disponível em: <http://www.leoabreu.psc.br/02.htm>, Acesso em: 09. abril. 2009.

FRIDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ed. Vozes, 2003.

GORETTI, A. C. "A Psicomotricidade". Disponível em: http://www.cepagia.com.br/textos/a_psicomotricidade_amanda_cabral.doc, Acesso em: 04.abril. 2014.

ISPE-GAE. Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas. Disponível em: <http://www.ispegae-oipr.com.br>. Acessado em 08 outubro 2007.

JACQUIN, G. A educação pelo jogo. São Paulo: Flamboyant, 1963.

LE BOUCH, Jean. Educação Psicomotor: Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre;Artes Médicas, 1987.

MOYLES, J. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NETO, C. A. F. Motricidade e jogo na infância. 3.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

OLIVEIRA, M. C. S. M. Do prazer de brincar ao prazer de aprender. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em 25 de abril. de 2014.

SITES www.google.com.br (imagens)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Rogério Oliveira Martins

Cabe aqui uma reflexão de CUNHA (2019, pág. 5) sobre o conceito equivocado da ARTE como algo distante para grande número de professores e alunos uma vez que segundo esta pesquisadora o acesso a ela acontece por “produções televisivas, fílmicas, publicitárias, da web, entre outras produções culturais, participam ativamente de suas vidas, de seus imaginários, mobilizando-os, agrupando-os em tribos, criando práticas culturais, estilos e modos de ser.”.

A autora entende que a imagem muitas vezes promove questionamentos como sexualidade, erotização infantil, etnia, consumismo, entre outros assuntos adormecidos, além das culturas infantis imagética, etc. Estes itens afetam padrões comportamentais e identitários: “Modos de viver que vão sendo naturalizados e aceitos rapidamente e a escola - e nós professoras - fechamos nossos olhos para esses universos simbólicos/estéticos e práticas cotidianas das crianças e jovens, nossos/as alunos/as.”.

Ela enfatiza a ausência da Arte Contemporânea “vivenciadas pelos alunos” nas aulas de arte por não serem vistas com bons olhos pelos educadores, até mesmo segundo ela, por não compreenderem a sua concepção e explica:

Arte contemporânea aqui utilizada não se refere estritamente ao que é produzido em nosso tempo ou a alguma modalidade específica de produção visual, mas sim aquelas produções em Arte que propõem questionamentos/ descentramentos/ pensamentos críticos sobre as diferentes produções culturais, entre elas a própria Arte, sobre o universo visual, político, social e cultural. (CUNHA, 2019, pág. 6)

CUNHA (2019, pág.8) afirma que existem investimentos para que a Arte alcance um público maior: “inúmeras publicações, grandes eventos como as Bienais, marketing cultural das exposições, ensino de arte escolar para enfatizar artistas/ obras” e até mesmo por meio de ilustrações em objetos e utilitários domésticos, mas o acesso que temos às imagens cotidianas é muito superior ao que temos às produções artísticas.

Neste contexto o museu é um ambiente rico em informação de diferentes linguagens sobre conhecimento e cultura, é sem dúvida um instrumento para a transformação do indivíduo. Quando a escola proporciona ao aluno uma visita a este local o professor deve mostrar domínio da ferramenta que tem em mãos, por este motivo é de suma importância que o docente tenha participado de capacitações sobre o assunto a ser visitado.

ALVES (2013) realizou estudo junto aos educadores sobre a importância da frequência em museus na formação do docente, em suas palavras:

O conhecimento de fatos ocorridos, pensamentos e os produtos das várias sociedades do passado, conduzem a uma melhor percepção da sociedade de hoje. Isso engloba os aspectos antropológico, histórico, científico, tecnológico, social, político, literário, bélico, filosófico e todos os outros existentes; e isso não é exagero, pessoas que possuem essa 'visão' constituem uma consciência de entendimento de mundo mais amplo, característica essa que coopera para ser um cidadão verdadeiramente pleno. (Alves, 2013, pág. 22).

Este pesquisador enfatiza que o caminho percorrido pela maioria da população para o seu crescimento pessoal é a escola, e o desafio dessa instituição é fomentar no educando a curiosidade, a criticidade, a compreensão de diferentes contextos e a prática da sua cidadania; para tanto ela incentiva o desenvolvimento da auto-suficiência para a construção do seu próprio conhecimento. Boa parte desta jornada

é percorrida e mediada pelo professor que também foi mediado por um professor por meio da interação.

Para Davis (2005, *In*. BARIZON, 2011, pág.33) desde a sua primeira infância o ser humano troca informação com o ambiente ao seu redor mediante de estímulos recebidos: objetos, sons; por meio da sua percepção e atenção, com o passar do tempo a criança ordena diferenças e semelhanças e passa a desenvolver o foco naquilo que lhe interessa. Durante todo este processo a interação se fez presente, mas o agente transformador é aquele que age na sua zona de desenvolvimento proximal. Provavelmente, assim também aconteceu o desenvolvimento profissional do educador.

Enquanto a humanidade busca desenvolver-se o seu entorno também se modifica, em seu trabalho de pesquisa ALVES, (2013) aponta muitas

transformações históricas desde o surgimento da escrita até o início da internet.

Para ele “Apesar de todas as mudanças, os museus ainda não perderam o seu ‘reinado’ de local que proporciona acesso a cultura e de grande experiência para qualquer pessoa, ao entrar em um museu, bem em sua frente está para conhecer e admirar parte do contexto de uma cultura.” (ALVES, 2013, pág. 26).

Como já foi dito neste artigo os museus são diferentes em seus acervos, as coleções em exposição geral retratam o interesse de pesquisa da instituição, muitas delas relatam o assunto desde os primórdios até as novidades da era contemporânea. Por este motivo, segundo ALVES (2013, pág. 26):

... os museus são ambientes que transcendem áreas de conhecimentos e épocas, descrevendo para o pedagógico, um ambiente transdisciplinar de valorosa vivência e gerador de saberes, consequentemente, uma excelente ferramenta para o auxílio do desenvolvimento cultural de uma pessoa para um cidadão pleno.

E como o professor é o grande companheiro do aluno na busca do saber, ele precisa estar familiarizado com o assunto que será observado, ter visitado anteriormente a exposição. SOUZA, CARVALHO e FORTES (2014, pág.1) afirmam que os museus viabilizam a formação dos educadores com o intuito de que possam aperfeiçoar sua metodologia e didática no momento de utilizarem este espaço para formação de seus educandos.

SOUZA (*et al*, 2014, pág.22) realizaram pesquisa com professores sobre a importância deste tipo de curso e apuraram que esta formação pode:

... ampliar o nível de aprofundamento para compreensão estética do acervo e leitura das obras de arte da exposição; maior reflexão sobre a importância destes tipos de atividades e sobre as suas próprias práticas docentes; formação continuada e autoformação; reconhecer uma gama de oportunidades de utilização desses espaços como recursos didáticos complementares aos seus trabalhos como professores no âmbito escolar; e, por fim, corroborar para a formação de novos pesquisadores, interessados em investigar questões científicas relacionadas a esta área.

O aprendizado de arte para o professor segue a mesma linhagem que para o aluno pela observação da obra, a leitura a partir da sua experiência, que pode ter iniciado na sua família, na comunidade ou apenas na escola; se for este o caso o papel do monitor é de ampliar o seu repertório com acesso aos espaços artísticos.

Assim como o ensino da Arte nas escolas a formação do professor desta disciplina também teve início na década de 90, SILVA E ARAUJO (2008, pág. 2) relatam que os primeiros debates focavam nas disciplinas necessárias para a sua formação acadêmica, depois o currículo escolar o currículo escolar que seria aplicado no ensino desta disciplina, e contava até mesmo com a experiência do educador em áreas sociais, escolinhas particulares etc. Desde então a sua formação profissional tem se intensificado em diversas vertentes.

Estes autores realizaram pesquisa sobre o nível de contribuições acadêmicas para atender a necessidade de ampliar a formação cultural do professor de arte; constataram que há grande volume de produção relevante sobre esta temática.

São obras que foram produzidas e socializadas por meio de diferentes dispositivos acadêmicos: dissertações, artigos, trabalhos de conclusão de curso, periódicos e anais de eventos científicos. (SILVA E ARAUJO, 2008, pág. 9). No entanto, eles ressaltam que:

Para além dos aspectos quantitativos, é necessário esclarecer também, que muitos aspectos relevantes sobre a formação de professores para o ensino de artes, ainda são silenciados, tais como, a formação de arte/educadores que trabalham nos movimentos sociais e populares (SILVA E ARAUJO, 2008, pág. 29).

Muitas são as produções culturais originadas por alunos no âmbito escolar nos ramos da ARTE e para que este resultado se intensifique é necessário que o professor acompanhe as novas tendências e tecnologias inerentes à sua disciplina. Para CAMPOS, TEIXEIRA E GOELZER (2012) é preciso valorizar o fazer do professor como um artista “que produz arte e vivencia processos de criação, obtendo dessa maneira, maior solidez à sua proposta em sala de aula.”

Estes pesquisadores enfatizam que o educador não precisa dominar todas as vertentes da ARTE, mas deve conhecê-las e apresentá-las aos seus alunos, nas palavras dos autores:

O educador deve planejar suas aulas fazendo uma interrelação com as linguagens vertentes da arte, ou seja, teatro dança música, e artes visuais. Juntamente com os elementos formais, sua composição, períodos e movimentos a quais pertencem. (CAMPOS, TEIXEIRA E GOELZER, 2012, S/N)

Segundo OSTETTO (2011, pág. 128, in CAMPOS, TEIXEIRA e GOELZER 2012), a formação do professor de Arte está muito além da pedagogia, metodologia e didática, ela abrange “histórias de vida, crenças valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados”. Para o sucesso do trabalho do educador, os presentes autores recomendam que o professor conheça a realidade em que o seu aluno está inserido; e que ao usar a tecnologia contemporânea ele tenha planejado a sua aula de forma assertiva.

CAMPOS et AL (2012), chamam a atenção sobre o professor ser um mediador atento ao potencial cognitivo de cada aluno e respeitar sua “bagagem cultural” ao mesmo tempo em que fomente a sensibilidade e compreensão para o seu entorno social.

REFERÊNCIAS:

ALVES Alexandre Lopes. **O MUSEU NA FORMAÇÃO CULTURAL DO EDUCADOR.**

Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

Curso de Pedagogia. Lins / SP. 2013.

<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56013.pdf>. Acesso em 05/08/2019

BARBOSA, Ane Mae. **ARTE EDUCAÇÃO PÓS COLONIALISTA NO BRASIL.**

Revista Comunicação e Educação. Jan/abr. São Paulo. 1995.

BARIZON, E. **VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESTATÍSTICA DE ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO.** Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Bandeirante de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. 2011.

BRASIL Fabio. MARQUES Isabel A. **ARTE EM QUESTÕES.** Editora Cortez. São Paulo. SP. 2014.

CAMPOS, Josué de. FERRAZ Érika TEIXEIRA de. GOELZER Marlene Márcia. **ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul. 2012 <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>. Acesso em 12/08/2019.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **FUNÇÃO EDUCACIONAL DA ARTE.** ETD – Educação Temática Digital. UNICAMP. Campinas. Vol.6. SP. 2005.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/776/79>. Acesso em 18/08/2019

CANDAU, Vera M. F. **COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS INTERCULTURAIS**. Artigo. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802>. acesso em 03/08/2019.

CUNHA, Suzana R. V. da. **QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE**. Capítulo 9 <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193651/001090426.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12/08/2019

CURY, Marília Xavier. **EDUCAÇÃO EM MUSEUS: PANORAMA, DILEMAS E ALGUMAS PONDERAÇÕES**. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.1, p.13-28, jan./jun. 2013. file:///C:/Users/User/Downloads/23206-Texto%20do%20artigo-89485-1-10-20130730.pdf. Acesso em 04/08/2019.

KUPIEC Anne. NEITZEL Adair de Aguiar. CARVALHO Carla Carvalho. **A MEDIAÇÃO CULTURAL E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM**. Antares: Letras e Humanidades | vol.6 | nº11 | jan-jun 2014 Programa de Pós graduação em Letras, Cultura e Regionalidade Programa de Doutorado em Letras ISSN 1984-1921 file:///C:/Users/User/Downloads/2565-9811-1-PB.pdf. Acesso em 18/08/2019.

LOUREIRO. José M. M. LOUREIRO, Maria L DE N. MATHEUS. SILVA, Sabrina D. **MUSEUS, INFORMAÇÃO E CULTURA MATERIAL: O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**. IX ENANCIB. USP/ SP. 2008. <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1027/Museus.pdf?sequence=1>. Acesso em 02/08/2019.

MARANDINO Martha. **INTERFACES NA RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA**. Cad.Cat.Ens.Fís., v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001. file:///C:/Users/User/Downloads/6692-20288-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 06/08/2019

MARTINS, Luciana C. **A CONSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS**. Tese apresentada na Faculdade de Educação de São Paulo. 2011. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php>

MORAES e BERNADELLI. **O BOM EDUCADOR**. Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul. 2017 <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>. Acesso em 12/08/2019

OLIVEIRA, Leila Graziela C. **O DISTANCIAMENTO DO PÚBLICO ADULTO DOS MUSEUS NA CIDADE DE SÃO PAULO**. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC) da Universidade de São Paulo (USP). SP. 2015. https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/leila_oliveira_artigo_final_revisado.pdf. acesso em 18/08/2019.

SILVA Araújo Everson Melquiades. ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES NO BRASIL: QUAL O ESTADO DO CONHECIMENTO?** 31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – PE. 2008

SOUSA, Carlos Erick Brito. CARVALHO Neta, FORTES Raimunda Nonata **O MUSEU COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA**. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 9, n.3, 617-640, set./dez. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n3p617-640>. acesso em 07/08/2019.

ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Elaine Solange Santana de Souza

1 A mulher na legislação atual

Uma das leis mais conhecidas no sentido de dar atenção à defesa e integridade física e emocional do sexo feminino é a Lei Maria da Penha, que visa proteger as mulheres dos seus parceiros e de qualquer outra pessoa que faça parte do convívio da mulher, que pode ser o padrasto/madrasta, sogro/sogra, cunhado/cunhada ou agregados, desde que a vítima seja mulher.

1.1 História do surgimento da Lei Maria da Penha

Maria da Penha Maia Fernandes (nome que dá o registro à Lei nº 11340, sancionada em 9 de agosto de 2006) foi vítima das agressões do marido por 23 anos. Durante a convivência com o marido, a farmacêutica sofreu duas tentativas de assassinato. Na primeira vez, o marido tentou matá-la com dois tiros de arma de fogo, ocasião que a deixou paraplégica, e na segunda vez, ele tentou matá-la por eletrocussão e afogamento.

Maria da Penha formada em Farmácia e Bioquímica, em 1966, na primeira turma da Universidade Federal do Ceará e seu marido era um colombiano, economista e professor universitário, Marco Antônio Heredia Viveros, com quem teve três filhas. Fatos que desmentem o conceito de que a violência doméstica acontece somente em famílias menos abastadas ou com menos instrução.

O marido, apesar de instruído, ter certos recursos e cultura não poupou a esposa de sofrer todo tipo de violência dentro de casa. E chegou ao ponto de atirar nela com um tiro de espingarda que a deixou tetraplégica, (embora o negasse veementemente, mesmo com provas contra ele, já que a arma do crime era sua) e depois tentando eletrocutá-la no banho.

Elaine Solange Santana de Souza

A farmacêutica também era uma mulher esclarecida, instruída, mesmo assim sofreu em silêncio por anos até ter a coragem de denunciar e lutar até que se fizesse justiça, mas com o passar dos anos, finalmente, Maria da Penha denunciou o marido, porém, ele só foi punido depois de 19 anos após a primeira denúncia, e mesmo assim, ficou preso por apenas dois anos, em regime fechado e depois solto. Mais tarde, o criminoso foi condenado a 15 anos, mas a defesa apelou e a condenação foi anulada, sendo liberado logo depois.

Em 1994, Maria da Penha publicou seu livro “Sobrevivi... posso contar...” e em 1998, o conteúdo de seu livro, que contava os horrores vividos ao lado do marido e evidenciava as dificuldades encontradas para que o agressor fosse punido, chamou a atenção da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos na Organização dos Estados Americanos, colocando o Brasil em situação de repreensão e condenação pela tolerância e omissão estatal com que eram tratados os casos de violência contra a mulher brasileira.

Em 2006, sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a “Lei Maria da Penha”, e somente por isso, o agressor acabou sendo preso e cumpriu 2 anos de reclusão.

Figura 12 – Leia Maria da Penha



Fonte: Google, 2008

Com a lei, os assassinatos contra mulheres tiveram uma queda de 10%, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o que parecia uma grande conquista. Com essa evidência muitas mulheres sentiram-se encorajadas a denunciar os casos de violência. Com os resultados positivos, a

Lei Maria da Penha ganhou o reconhecimento das Organizações das Nações Unidas como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres.

Todavia, após mais de uma década da elaboração da Lei Maria da Penha a sociedade ainda se depara com números exorbitantes de violência e morte de mulheres.

Todos os dias, 13 mulheres são assassinadas no Brasil. É a quinta mais alta taxa no mundo, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 2014 foram 4.832 homicídios, segundo dados mais recentes do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde. Dessas mortes, o governo federal não tem noção de quantos são casos de violência doméstica.

Em 2015, corresponderam à violência física 50,16%, seguido por psicológica (30,33%), moral (7,25%); cárcere privado (5,17%), sexual (4,54%), patrimonial (2,10%) e tráfico de pessoas (0,46%).

Figura 13 – Gráfico de assassinatos de mulheres no Brasil



Fonte: compromissoeatitude.org.br, 2008

Frise-se que a lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio também podem valer para casais de mulheres e transexuais, garantindo o mesmo atendimento

a mulheres que estejam em relacionamento com outras mulheres, basta que seja abusivo e violento, todas estão garantidas pelas leis.

Ao contrário do que algumas pessoas ainda pensam a violência física não é o único tipo de violência que acontece com as mulheres. Há também os casos em que se constata o sofrimento psicológico, marcado pelo isolamento da mulher, o constrangimento, a vigilância constante e o insulto; a violência sexual, que acontece quando o parceiro força uma relação sexual não desejada, ou forçar o casamento, ou ainda, impedir que a mulher use de métodos contraceptivos, ou, por outro lado, que obrigue a prática do aborto colocando em risco a vida da vítima.

Outrossim, existem ainda os casos de violência patrimonial, entendido como a destruição ou subtração dos seus bens, recursos econômicos ou documentos pessoais.

1.2 Lei do Feminicídio

Em 9 de março de 2015, a então presidenta da República, Dilma Rousseff, sanciona a Lei do Feminicídio (Lei. No. 13104/15), a qual compreende a morte de mulheres no rol de crimes hediondos e diminuiu a tolerância nesses casos, consequentemente, aumentando a punição. Esta lei altera o artigo 121, do Código Penal, Decreto Lei no. 2848/40 para prever o feminicídio como crime de homicídio e altera a Lei 8072/90, caracterizando-o como crime hediondo.

Feminicídio é um crime previsto no Código Penal Brasileiro, inciso VII , § 2º do Art 121: "matar cônjuge, companheiro ou parente consanguíneo até terceiro grau, em razão dessa condição". O inciso VI, § 2º do Art 121 também define feminicídio como "matar mulher por razões da condição de sexo feminino". Desculpa conhecida como crime passionai, em razão de excesso de amor pela vítima. Mas essa expressão não existe em termos legais, então nestes casos, enquadra-se em crime de feminicídio.

Figura 14 – Lei do Feminicídio

Fonte: Google, 2008

Considera-se crime hediondo aquele mais grave que causa maior aversão à sociedade, como crimes que atentam contra a vida, e, portanto, de “gravidade acentuada”. O feminicídio entra no rol de crimes hediondos porque, em geral, são mortes intencionais e violentas de mulheres em decorrência de seu sexo, marcados por diferenças de poder entre homens e mulheres nos diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

Neste panorama, entende-se que o feminicídio é caracterizado pelo assassinato de uma mulher, tão somente por ser mulher. Tal crime é motivado pelo ódio, desprezo ou simplesmente quando o criminoso sente que perdeu o controle que acreditava ter sobre a vida da vítima.

O ódio e repulsa contra as mulheres é chamado de “Misoginia”. Trata-se de uma aversão patológica ao sexo feminino e tem sido a principal responsável pelos assassinatos de mulheres no mundo.

A misoginia pode resultar no feminicídio, este classificado em três situações: feminicídio íntimo, quando há relação de parentesco ou afeto entre a vítima e o agressor, feminicídio não íntimo, quando há violência ou abuso sexual e morte, sem relações afetivas ou de parentesco, e ainda, o feminicídio por conexão, quando uma mulher é morta por tentar defender outra mulher sob ameaça de morte.

O conceito de misoginia repercute em diversas áreas de estudo, como a [psiquiatria](#), [psicologia](#), [psicanálise](#), [filosofia](#), [sociologia](#), [antropologia](#), etc. Neste sentido, alguns psiquiatras acreditam que o “misógimo” (adjetivo usado para quem nutre em si a misoginia) geralmente, está envolvido com questões conflituosas entre a necessidade do amor de uma mulher e o medo profundo e arraigado por elas. Também se acredita que esse ódio às mulheres deve-se, na verdade, ao medo de que elas o aniquilem emocionalmente. (O termo paralelamente oposto à Misoginia é Misandria, sentimento de repulsa e ódio ao sexo masculino).

Feminicídio é algo que vai além da misoginia, pois cria um clima de terror que gera a perseguição e morte da mulher a partir de agressões físicas e psicológicas dos mais variados tipos, como abuso físico e verbal, estupro, tortura, escravidão sexual, espancamentos, assédio sexual, mutilação genital e cirurgias ginecológicas desnecessárias, proibição do aborto e da contracepção, cirurgias cosméticas, negação da alimentação, maternidade e esterilização forçadas.

2 Violência dissimulada no cotidiano feminino

Há agressões que são dissimuladas, mas destroem a alma humana, não são somente físicas. Humilhar uma mulher, ofender e diminuir a autoestima também são considerados uma violência à mulher. Quando uma mulher sofre deboches que a colocam em situação vexatória publicamente é uma maneira de agredi-la e massacrar seu interior. Trata-se, neste caso, de uma agressão psicológica.

Outros tipos de violência é tentar impedir que uma mulher tenha as próprias crenças ou, então, fazê-la acreditar que está em condições de demência, através da distorção de fatos, omissão de informações que podem colocar a mulher em situação de dúvidas sobre sua capacidade mental e intelectual. Controlar e oprimir a mulher não permitindo que ela tenha contato com outras pessoas, como amigos, familiares, ou mesmo trabalhar fora a privando de auto sustento.

Existem casos de agressão à intimidade como vasculhar mensagens em celulares, e-mails, agendas e rastrear ligações telefônicas, casos em que o agressor controla o dinheiro da casa e não o repassa para a mulher, que muitas vezes se vê circunstâncias de humilhação por ter que pedir ou implorar por itens de sua necessidade.

Alguns agressores escondem documentos que permitiriam, por exemplo, que a mulher buscasse independência financeira por meio de um trabalho fora de casa ou mesmo para que não que pudesse denunciá-lo.

Indubitavelmente, a agressão que parece despertar mais horror às mulheres é o que se refere ao ato sexual. Obrigar a mulher a fazer sexo contra sua vontade e obrigá-la a fazer atos sexuais que lhe causam desconforto, apenas para satisfazer o fetiche masculino, também é considerado uma violência.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de um milhão de mulheres são vítimas de violência doméstica no Brasil. Podemos encontrar outras definições para violência doméstica, como:

Entende-se por violência doméstica aquela que ocorre dentro de casa, nas relações familiares, entre homens e mulheres, pais/mães e filhos, entre jovens e pessoas idosas. Independentemente da faixa etária das pessoas que sofrem espancamentos, humilhações e ofensas nas relações escritas, as mulheres são o alvo principal (BRASIL, 2008).

A lei Maria da Penha, no seu artigo 5º. considera violência assim:

(...) aquela compreendida como espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas, e no âmbito da família, como aquela compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são, ou se consideram, aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa. (BRASIL)

Na maioria das vezes o agressor é o próprio marido. De acordo com a lei, a “violência conjugal” é “aquela que se dá em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independente de coabitação.”.

Mas não é só dentro de casa que a mulher sofre agressões. Além da violência física, sexual e psicológica que acontece na sociedade em geral, há o assédio e a intimidação sexual no trabalho, o tráfico de mulheres, a prostituição forçada e escravidão sexual, o que pode ser o resultado de um fenômeno conhecido como “gênero” contra a mulher, que se fundamenta em relações diferentes de poder entre os sexos, nas quais a mulher encontra-se em uma situação de subordinação.

A esse respeito, o ambiente doméstico serve de palco para este tipo de pensamento, onde se pode livremente acreditar em diferenças de gênero salientando a submissão do sexo feminino. Como podemos observar nas palavras de Gomes (2007) e seus colaboradores:

O ambiente doméstico é o pano de fundo para esta construção, vez que se caracteriza como espaço primordial da relação mulher-homem. A introdução da categoria gênero foi fundamental para perceber as relações de violência no espaço familiar, uma vez que esta categoria possibilita compreender os papéis socialmente pré-definidos para homens e mulheres, como perpetradores de relações hierárquicas desiguais. (GOMES *et al.*, 2007, p.506).

Ainda segundo o mesmo autor entende-se que “gênero é um conceito das ciências sociais que surge enquanto referencial teórico para análise e compreensão da desigualdade entre o que é atribuído à mulher e ao homem”

(GOMES *et al.*, 2007, p. 505) e configura-se em uma imagem idealizada do que é ser feminino e masculino.

Sobre essa questão, o Comitê latino-americano em Defesa dos Direitos da Mulher, no Caribe, criou em 1992, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) sob a perspectiva do gênero. Tal documento versava sobre o encorajamento às mulheres e a ciência de seus direitos humanos.

Com base nisso, as relações familiares têm alcançado merecido lugar de destaque nos últimos anos, desde os meados do século XX, período em que as mulheres começaram a questionar seu papel na sociedade e a maneira como eram vistas e tratadas.

No passado também havia um tipo de agressão que era justificada pela “legítima defesa da honra”, o que não passava de mais um crime contra mulheres. Com a desculpa de amar demais, e de não ser permitido “à mulher” trair, os homens matavam suas companheiras íntimas e nem ao menos sofriam a devida punição. Para tais crimes, hoje, há a “Lei do Feminicídio”.

Para acabarem com este crime, as mulheres foram às ruas com panfletos, abaixo assinados e, a agitação acabou ganhando visibilidade o que reforçou e encorajou o movimento chamado “Quem ama não mata!”, difundido nos anos 80. Luta que culminou no com a referência de 10 de Outubro de 1980 reconhecido como Dia Nacional de Luta contra a Violência à Mulher.

Figura 15 – Cartaz alusivo do movimento “Quem ama não mata”



Fonte: Google, 2008

2.1 Vida de mulher, trabalho de homem, discrepância no salário

O desejo de mudanças surgiu nos períodos de guerra, nos quais as mulheres eram convocadas a trabalhar em atividades restritas somente aos homens, mas ao final da guerra elas eram obrigadas a voltar para as suas atuações como meras donas de casa, no papel de mães, enfermeiras, esposas, vizinhas, amigas, professoras e de se depararem com o menosprezo por suas tão cansativas tarefas sem reconhecimento.

No século XIX, diversas mudanças ocorreram na produção e na organização do trabalho feminino e devido ao crescimento da industrialização e maquinaria, a mão-de-obra feminina começou a ser aceita nas fábricas.

Mais tarde, algumas leis foram elaboradas em benefício às mulheres. Na Constituição de 32, estabeleceu-se que “sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual; veda-se o trabalho feminino das 22 horas às 5 da manhã; e a proibição do trabalho da gestante no período um mês antes do parto e um mês depois, além da proibição da demissão da mulher grávida pelo simples fato de estar gestante.”.

Mas isso era só o começo das conquistas necessárias para a colocação da mulher no mercado de trabalho. A luta tinha que ser constante, pois apesar das leis, muitas mulheres eram exploradas com jornadas entre 14 e 18 horas e diferenças salariais exorbitantes. Os donos de empresas alegavam que os homens deveriam ganhar mais porque as mulheres eram ainda sustentadas por eles.

A partir dos anos 1970, as mulheres se propuseram lutar por um lugar no mercado de trabalho e atualmente, no mundo todo, as mulheres ocupam cargos importantes em todos os setores trabalhistas, até mesmo naqueles que já foram considerados única e exclusivamente cargos masculinos, como pilotos, policiais, gerentes de grandes empresas, motoristas, engenharia, repórter policial, etc.

Mesmo com todo esse progresso na trajetória feminina, ainda há um problema a ser reconhecido e solucionado: a desigualdade salarial. Afinal, as mulheres ainda têm salários menores do que os homens, exercendo a mesma função e com o mesmo nível de instrução. Tema que passou a fazer pauta da luta feminina, a isonomia salarial.

Isonomia salarial

Os requisitos para a equiparação salarial são:

- a) mesma função;
- b) mesmo empregador;
- c) mesma localidade;
- d) diferença de tempo da função não superior a 2 anos;
- e) mesma produtividade;
- f) mesma perfeição técnica.

Fonte: Google, 2008

Segundo a Lei, “sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, na mesma localidade, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, nacionalidade ou idade”.

Todavia, para que seja verificada a equiparação salarial, isto é, a equivalência entre os salários dos empregados de uma empresa (ou grupo de empresas), vários são os requisitos a serem observados: a identidade de função: não se deve confundir função com cargo, já que há empregados com o mesmo cargo e funções diferentes. Exemplo: os professores universitários e primários têm o mesmo cargo, mas a função (atribuição) é diferente; o serviço seja de igual valor: é aquele prestado com igual produtividade e a mesma perfeição técnica e ainda que o serviço seja prestado ao mesmo empregador, conceituado pelo art. 2º, da CLT.

Também faz parte destes argumentos: que o serviço seja prestado na mesma localidade: compreende o mesmo município, já que as condições locais podem influir no desnivelamento da remuneração e que não haja diferença do tempo de serviço entre os empregados da mesma função superior a dois anos –

se o tempo de serviço na função for superior a dois anos, impossibilita a equiparação.

Cada vez mais as mulheres estão buscando instrução em universidades, estão melhorando seus currículos mais e mais e espera-se que a desigualdade salarial diminua paulatinamente.

No Brasil, o salário das mulheres é equivalente a 61% do salário dos homens, principalmente, as profissões de salário mais baixo. Quando adquirem maior qualificação e, portanto, melhor remuneração, quase se igualam aos homens.

Segundo o IBGE juntamente com a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério do Desenvolvimento Agrário constatou-se a participação das mulheres com idade ativa (16 anos ou mais) no mercado de trabalho de 50% (2000) para 55% (2010), enquanto a participação dos homens caiu de 80% para 76%.

Referências

ALMEIDA M. G., Costa N. F. P. **Atitude contra a violência. Protocolo de Assistência à Saúde Sexual e Reprodutiva para mulheres em situação de Violência de Gênero**. Rio de Janeiro, BEMFAM, 2001.

BRASIL. **Senado federal. Subsecretaria de Pesquisa e Opinião pública. Relatório de Pesquisa: violência doméstica contra a mulher**. Brasília. 2005. Disponível em www.pflmulher.org/RelatorioViolenciaContraMulher, acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 11.240, de 7 de agosto de 2006. **Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: Câmara dos Deputados; 2006.

_____. Ministério da Saúde. **8ª Conferência Nacional de Saúde: relatório final**. Brasília, 1986 (a). Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf. Acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de jun. 1986 (b). Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br/2007/materias.asp?ArticleID=22§ionID=35>. Acesso em janeiro/2020.

____ Lei nº. 11.340, **Lei Maria da Penha**, de 7 de agosto de 2006.
COMPROMISSO E ATITUDE. Disponível em
<http://www.compromissoeatitude.org.br/>. Acesso em Janeiro/ 2020.

GENTE. Disponível em: Gente - iG @ <https://gente.ig.com.br/tvenovela/2019-03-08/programas-tv-multiplicidade-feminina.html>. Acesso em Janeiro/2020.

GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S.; SILVA, C. F. R. da. Violência contra a mulher: uma questão transnacional e transcultural das relações de gênero. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

GROSSI P. K.; TAVARES F. A.; OLIVEIRA S. B. **A rede de proteção à mulher em situação de violência doméstica: avanços e desafios. Athenea digital, n.14, 2008.** Disponível
<<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewArticle/120298/0>>. Acesso em janeiro/2020.

GUIMARAES, I. Violência de Gênero. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Brasília. 2004.

IPEA **Instituto de pesquisa econômica aplicada.** Disponível em
www.planalto.gov.br/ccivil.htm acesso em janeiro/2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Prevenção e Tratamento dos agravos Resultantes da violência sexual contra as mulheres e adolescentes.** Norma técnica. Ministério da Saúde, 1ª. Edição. Brasília. 1999.

REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE E DIREITOS REPRODUTIVOS. **Protocolo de atendimento à mulher em situação de violência.** Encarte JORNAL DA REDESAÚDE - Informativo da Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, n. 19, nov. 1999. www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica acesso em janeiro/2020.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Juliana Castilho de Mendonça

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Por séculos a criança foi vista como um adulto em miniatura. Conforme Cademartori (1986, p. 38-39) “a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação”.

Até o século XVII, a criança não era percebida como um ser socialmente diferente dos adultos, compartilhavam os mesmos tipos de roupa, os mesmos ambientes e o mesmo trabalho.

Sendo assim, não era necessário haver uma literatura própria para as crianças.

O processo de inserção de novos conceitos acerca da criança só pôde ser observado tempos depois, como será descrito a seguir.

Somente a partir do século XVIII começou-se a compreender a infância, de forma a entender que a criança possui características próprias e que precisa ser preparada para a vida adulta.

A criança, a partir desse momento, passa a ser vista como um ser inocente e dependente do adulto, uma vez que não possuía experiência com as questões do mundo real.

As primeiras obras voltadas ao mundo das crianças surgem com a função de educar moralmente as crianças, sendo assim, as histórias possuíam uma demarcação bem clara entre o bem e o mal.

Assim, Cunha nos demonstra que:

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1999, p. 22)

Juliana Castilho de Mendonça

Estudiosos da época viram, então, a necessidade de reorganizar a escola e estudar mais profundamente a infância. Dessa forma, a pedagogia volta-se para a criança e o estudo de suas características e necessidades. Uma dessas vertentes de estudo é a que busca analisar a literatura, chegando à conclusão que a criança necessita de obras específicas para a sua idade. Assim a pedagogia alia-se a literatura para construir uma literatura propriamente infantil.

A literatura infantil é fruto das transformações sociais ocorridas na Europa que buscavam consolidar uma nova concepção de criança. No entanto essa literatura tem como base as adaptações de contos populares cujo maior e expoente é Charles Perrault, considerado o pai da literatura infantil, que deu início a essas adaptações visando o público infantil.

Dessa forma, vemos em Zilberman que:

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p.13).

No Brasil, a literatura infantil começa a circular por volta de 1908 com a publicação das adaptações de Alberto Figueiredo Pimentel. Essas adaptações que ficaram conhecidas pela introdução dos contos europeus no Brasil. As obras desse autor são conhecidas como Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Histórias da baratinha, nas quais aparecem traduções de autores como Perrault, irmãos Grimm e de Andersen.

A produção de literatura propriamente brasileira ocorreu com Monteiro Lobato, por volta de 1920 com a obra 'A Menina do Narizinho Arrebitado'.

Em Cadernatori vemos que:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. (CADEMARTORI, 1986, p. 51).

As principais e mais conhecidas são obras de Monteiro Lobato são: A Menina do Narizinho Arrebitado, Reinações de Narizinho, Fábulas de Narizinho, Emília no País da Gramática, Memórias de Emília, Jeca Tatuzinho, entre tantas outras.

Os principais autores e obras do início da literatura infantil são:

- Perrault, e suas principais obras são:

- Chapeuzinho Vermelho
- A Bela Adormecida
- O Barba Azul
- O Gato de Botas
- Pequeno Polegar”, etc.

- Irmãos Grimm, com as obras:

- A Gata Borralheira
- Branca de Neve
- Os Músicos de Bremen
- João e Maria”, etc

Andersen, com:

- O Patinho Feio

- Charles Dickens:

- Oliver Twist
- David Copperfield

- La Fontaine:

- O Lobo e o Cordeiro

- Esopo:

- A Lebre e a Tartaruga

- O Lobo e a Cegonha
- O Leão Apaixonado
- Figueiredo Pimentel:
 - Contos da Carochinha
- Monteiro Lobato
 - Ideias do Jeca Tatu
 - Negrinha
 - Reinações de Narizinho
 - Sítio do Pica-pau Amarelo
 - O Minotauro.

CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INFANTIL

As primeiras produções literárias voltadas para as crianças eram destinadas a prática pedagógica e consumidas prioritariamente nas escolas. No entanto, as produções contemporâneas passaram a priorizar o universo e a perspectiva infantil, ou seja, ao invés de conhecimentos escolares cujas informações passadas são de caráter utilitário e moral, a literatura infantil tem explorado e valorizado a qualidade literária e o lúdico que ligam a linguagem imagética à linguagem textual.

As produções literárias buscam se ajustar as características de cada faixa etária infantil, buscando facilitar a escolha de livros adequados a cada idade.

Crianças até os 2 anos se identificam com livros que possuam figuras grandes e cores vibrantes; que sejam de plástico ou tecido lavável com tamanho adequado ao manuseio do bebê. Os livros devem possuir materiais estimulantes aos sentidos, as histórias devem ser simples, curtas e possuírem figuras explicativas. Textos com rimas são altamente atrativos para as crianças nessa faixa etária.

Crianças de 3 a 5 anos se atraem por livros com ilustrações coloridas e claras com enredos simples e divertidos. Histórias dinâmicas e rápidas que favoreçam a leitura de uma só vez são as mais adequadas, além disso, textos com rimas e repetições e que tragam conceitualizações de letras números, cores e formas, personagens centrais infantis e animais são extremamente agradáveis aos pequenos nessa fase.

Crianças de 6 a 11 anos buscam livros com textos claros e fáceis de ler, que possuam páginas coloridas e ilustrações atraentes além de fotos que deem significado ao próprio texto. O assunto dos livros precisa ser do interesse da criança e podem ser divididos em capítulos que possam ser lidos em várias sessões.

Crianças a partir dos 12 anos procuram assuntos de interesse próprio, como por exemplo, romances que ilustrem as mudanças pelas quais estão passando (entrando na pré-adolescência). Além disso, livros que tragam curiosidades, biografias, mitologia e ficção são bastante atrativos para essa faixa etária.

Como é possível verificar acima, não é fácil escolher um livro infantil. O professor deve estar atento a:

- Preferência das crianças;
- Indicativo de idade trazido pelo próprio livro;
- Livros que fizeram parte do imaginário das crianças, como contos de fadas, por exemplo;
- Ilustrações, textos com rimas e linguagem atrativa para cada faixa etária;
- Quantidade e tipo de páginas para manuseio específico dos menores.

Ao se ater a essas especificidades da literatura infantil o professor cria um ambiente leitor propício ao desenvolvimento de leitores proficientes, capazes de fazerem suas próprias escolhas futuramente.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Ao entrar em contato com a literatura infantil a criança desenvolve a compreensão de si e do outro, por isso é grande a importância de se oferecer

livros desde tenra idade. Dessa forma a criança tem a oportunidade de desenvolver sua criatividade e percepção do mundo. De acordo com Bettelheim:

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1996, p.20).

Para Aguiar & Bordini a importância da literatura infantil se dá, pois:

[...] a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada [...] (AGUIAR & BORDINI, 1993, p.14).

Cademartori confirma essa importância afirmando que:

[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (CADEMARTORI, 1994, p.23)

O contato com a literatura proporciona variadas possibilidades de aprendizagem, além da ligação entre ler e escrever a criança entra em contato com a estrutura da língua, se apropriando das características linguísticas dos falantes. Dessa forma, a diversidade de leitura favorecerá a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de interagir com a variada gama de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes continuamente a formação de escritores, isto é, a produção de textos eficazes com origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade [...] (PCN, 1997, p. 40).

Além de favorecer a leitura e a escrita, a literatura promove o contato da criança com questões sociais e humanas que permeiam o meio na qual está inserida, pois desenvolve sentimentos, afetos, temores, desejos e vivências, levando também a criança a desenvolver valores éticos, morais, além de possibilitar a compreensão da sociedade e do mundo.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

A necessidade de se formar leitores proficientes tem aumentado cada vez mais em nosso país, que ainda sofre com a grande quantidade de crianças e jovens que saem da escola sem conseguir ler adequadamente.

Pensando numa forma de estimular cada vez mais a leitura e consequentemente desenvolver as habilidades de escrita é importante fazer a análise da importância da literatura infantil nas escolas.

O maior problema enfrentado nas escolas é em relação ao estímulo à leitura e ao longo do trabalho apresentaremos características de livros infantis e algumas situações de incentivo à leitura.

O estímulo tem sido um problema para as escolas em geral, pois, atualmente, as crianças não são convidadas a ler em outros ambientes fora do contexto escolar, delegando-se à escola, o papel também de apresentar a literatura infantil às crianças e levá-las a apreciarem e pegarem o gosto pela leitura apenas nos bancos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CADEMARTORI, Lígia – **O que é Literatura Infantil**, 2ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 2010.

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Editora Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: Possibilidades e Ampliações**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação: O necessário Caminho de Trabalhar Contra a Barbárie**. In: KRAMER, Sonia et al. (orgs.) Infância e Educação Infantil. 8 a Ed, Campinas, SP: Papirus, pp. 269-280, 2009.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo (A Menina do Leite)**. (Traduções de Lucia Tulchinski). São Paulo: Scipione, 2010. Coleção Encontro Infantil.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do Conceito de Meio Ambiente com Crianças por Meio da “Contação de Histórias”: Uma Contribuição à Educação Ambiental**. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil**. 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Mico Maneco**. Ilustrações: Claudius, São Paulo: Salamandra, 1988.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teóricos – Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALBA TAHAN. **A Arte de Contar Histórias (Castelo Amarelo)**. Ponta Porã, MG: Conquista, 1964.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. Educação Infantil: **Muitos Olhares**. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORGANI, Barbara; MOLINA, Paola. **A Educadora de Creche: Construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Guiomar. **Dona Vassoura**. Belo Horizonte: Lê, 2009.

PAMPLONA, Rosane. **A História mais Longa do Mundo**. Ilustrações: Tatiana Paiva. São Paulo: Brinque – Book, setembro/2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios Dessa Modalidade Educacional.**

HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, pp.78-95, mar.2009. PENNAC, Daniel. **Como um Romance.** (Tradução de Leny Werneck). Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINO, Angel. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. Educação e Sociedade,** Campinas, n. 71, pp. 45 – 78, jul. 2000.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. **Práticas de leitura literária em sala de aula.** Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. **Lendo Mitos, Fábulas, Contos - fios metafóricos da história da humanidade.** Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 16, n.28, pp.79-99, jan.-jul.-2007.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; GONÇALVES, Carolina; ZANELLA, Mariângela Polacchini. **As Possíveis Leituras/Escutas do Mundo Encantado de Hans Christian Andersen.** Anais do VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, Unesp - Artes e humanismo na formação do profissional docente. - Universidade Estadual Paulista - PróReitoria de Graduação, Rio Claro, pp. 47 – 51, 2005.

SAWAYA, Sandra Maria. **Narrativas Orais e Experiência: as crianças do Jardim Piratininga.** In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (org.) A Criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 31 – 49.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância.** Tradução: Zoia Prestes. 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO Júnior, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.126, pp.689-698, dez. 2005.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança.** In: ALCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, pp. 163- 184, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY & Outros. Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

**— REVISTA —
EDUCAÇÃO
GLOBAL**

INSTITUTO NL CURSOS

R. CANTAGALO, 643 – TATUAPÉ, SÃO PAULO – SP

CEP 03319-000

(11) 94826-3483

SECRETARIA@INSTITUTONLCURSOS.COM.BR