



**FABRANGE**  
FACULDADE



A161

Revista Abrangente / Editora Fabrange – vol. 2, n.10 {nov. 2023} – São Paulo: Faculdade Abrange ABC, 2023.

178p: il, color

Mensal ISSN 2764-9229

1.Educação. 2. História da aprendizagem cooperativa - Base motivacional. 3. Inclusão - Educação infantil - Síndrome de Down. 4.Eneagrama - Ensino das artes. 5. Pedagogia hospitalar Aprendizagem Benefícios. 6. Cultura afro-brasileira - Tradições Diversidades. 7. Biologia - Ensino - Aprendizagem. 8. Importância da leitura - Compreensão textual. 9. Arte - Aprendizagem - Educação Infantil. 10.Deficiência intelectual - Educação cognitiva - Inclusão escolar. 11. Bullying - Violência Escolar - Responsabilidade Escolar. 12. Gestão escolar Ludicidade - Infância. 13.Autismo - Inclusão - Diversidade. 14. Literatura - Música Oralidade. 15. Educação especial Deficiência - Políticas Públicas. 16. Tecnologia - Inovação - Formação de Professores. 17.Futebol - Aula de geografia - Racismo. 18. Cultura - Expressões artísticas - Tradições. 19. Alfabetização lúdica - Jogos - Educação. 20. Paradigmas do ensino - Didática. 21. Transição da educação infantil - Abordagem pedagógica.

CDD 370

## CONSELHO EDITORIAL

### EDITORA CHEFE

Profa. Dra. Aidil Soares Navarro

### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Júnior

Márcia da Silva Ferreira Hentz

Rosali de Oliveira Mendes

Fernando Martins

Aline Grenfell da Silva

### SECRETÁRIOS EXECUTIVOS

Lucília Bárbara Miguel

Aldinei Tomé

### REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Neuza Ventura Nunes da Silva

Telma Tomé

### BIBLIOTECÁRIA

Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB/8-5442

### PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo R3

### DIREÇÃO GERAL

Tânia Tomé

### COPYRIGHT

Revista Abrangente

ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC

FABRANGE - SP/2023.

REVISTA ABRANGENTE

## IGUALDADE E EQUIDADE

Quando falamos dos conceitos de igualdade e equidade estamos discutimos sobre o princípio da justiça. A diferença entre os termos pode ser sutil, entretanto, juntos, constituem os pilares de uma sociedade justa e democrática.

O conceito de equidade considera as diferenças como elemento essencial para a eficácia da Igualdade. A concepção da equidade passa a ser a justiça aplicada no caso particular, ou seja, a Justiça contextualizada e individualizada. Apesar do avanço de nossas leis, nosso país possui uma história de modernidade sem mudanças significativas, na qual a igualdade parece, cada vez mais, uma meta inatingível.

Qual o nosso papel como cidadão, e como educador na sociedade?

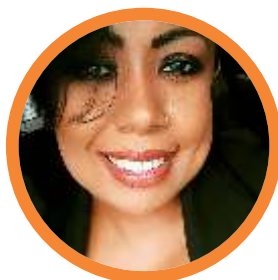
A igualdade na sociedade e na ação docente refere-se à promoção de oportunidades equitativas para “todos” tanto pessoas, quanto os alunos, reconhecendo e atendendo às suas diversas necessidades e estilos de vida e de aprendizagem. Isso envolve criar um ambiente inclusivo e adaptar as abordagens de ensino conforme necessário.

Por isso que o educador tem por compromisso promover a igualdade na escola adotando práticas inclusivas, reconhecendo as diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Isso inclui adaptar métodos de ensino, fornecer recursos acessíveis e criar um ambiente que celebre a diversidade. Além disso, estar atento a preconceitos e agir de maneira justa contribui para um ambiente educacional mais equitativo.

Sabemos que todo esse percurso é complexo e bem delicado, porém ele é possível. Pois através dele garantimos os direitos de todos vivenciar uma sociedade mais justa e igualitária, aquela que tem por compromisso garantir o bem estar de todos, respeitando a cultura, a crença, a particularidade e a individualidade de cada cidadão.

É buscar a cada dia entender que eu sou um indivíduo que faço parte de um grande coletivo e que minhas ações por mais que sejam individuais elas aparecem no coletivo.

Somos um grande cosmo dentro da nossa unidade!



### MARIANA ALVES

Mestranda em Intervenção Psicológica do desenvolvimento e na Educação

- 07 - 15 **APRENDIZAGEM COOPERATIVA:  
BASES TEÓRICAS – COGNITIVAS E MOTIVACIONAIS**  
ALESSANDRA ANDRADE DA SILVA
- 16 - 25 **A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**  
ANGELA CARLA MACEDO
- 26 - 34 **POSSIBILIDADES DO ENEAGRAMA PARA O ENSINO DAS ARTES**  
ANTONIO SILVA DE BRITO
- 35 - 44 **A PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES  
PARA A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM**  
BEATRIZ BORGES DE OLIVEIRA ARAÚJO
- 43 - 49 **ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA**  
CLEIDE CRISTINA CELANO
- 50 - 56 **A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO ENSINA**  
EDNALVA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA
- 57 - 61 **O ENSINO DA BIOLOGIA: A CIÊNCIA E A SOCIEDADE**  
ELAINE CRISTINA REIS SILVA
- 62 - 68 **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA FORMAÇÃO INTELECTUAL**  
ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO
- 69 - 79 **EXPLORANDO O MUNDO DA EXPRESSÃO:  
A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
ELISETE CASTRO SILVA
- 80 - 86 **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - IMPLICAÇÕES E MOTIVAÇÕES**  
GRACIELA CESTILE
- 87 - 95 **BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA**  
HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES
- 96 - 105 **GESTÃO ESCOLAR: LIDERAR COM DEMOCRACIA**  
JÉMINA MARIA DIÓGENES
- 106 - 114 **A INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO**  
MARIA RITA CORDEIRO
- 115 - 119 **LITERATURA E A MÚSICA:  
PROPOSTA EDUCATIVA A PARTIR DO LIVRO OBAX DE ANDRÉ NEVES**  
MIRTES SOARES DE OLIVEIRA
- 120 - 130 **APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL  
A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E ALUNOS COM AUTISMO NO BRASIL**  
MÔNIA DANIELA DOTTA MARTINS KANASHIRO
- 131 - 138 **TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES PARA BNCC**  
MONIQUE PEREIRA DOS SANTOS OLIVEIRA
- 139 - 148 **FUTEBOL E A AULA DE GEOGRAFIA:  
FORMAÇÃO DE UMA TORCIDA ANTIRRACISTA NA ESCOLA**  
OLIMPIO RODRIGUES DE BRITO FILHO
- 149 - 157 **TRABALHANDO COM A CULTURA AFRO BRASILEIRA  
E INDÍGENA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**  
SANDRA SALES DE OLIVEIRA
- 158 - 163 **ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR  
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA**  
THIAGO CASTRO DA SILVA
- 164 - 168 **OS PARADIGMAS DO ENSINO NA ATUALIDADE:  
REFLEXÕES NECESSÁRIAS AOS NOVOS INGRESSANTES DO MAGISTÉRIO**  
VANESSA DA SILVA SATURNINO
- 169 - 177 **A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**  
WANIA GONÇALVES DA SILVA



## **ALESSANDRA ANDRADE DA SILVA**

Graduação em Matemática pela Universidade Ibirapuera (1999); Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz (2001); Mestre em Educação pela Universidad Del Salvador (2013); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF Professor João de Souza Ferraz.

# APRENDIZAGEM COOPERATIVA: BASES TEÓRICAS – COGNITIVAS E MOTIVACIONAIS

## RESUMO

Para se aplicar uma nova metodologia como ferramenta educativa, faz-se necessário entender e conhecer quais são suas bases teóricas afim, de que possa introduzi-la em sua rotina pedagógica. Para isto ao longo deste artigo será respondido as seguintes indagações: Qual é a origem da aprendizagem cooperativa? Quais são as bases teóricas e sua fundamentação? Quais são as bases motivacionais? Perceberemos que o ser humano é um ser que está inserido em uma sociedade e nela convive em grupo. Nada mais simples e dinâmico que trazer esta metodologia para a sala de aula, obviamente respeitando as diferenças de cada indivíduo.

---

**Palavras-chave:**  
Cooperativa; história da aprendizagem cooperativa; zona de desenvolvimento proximal e base motivacional.



## INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, o indivíduo faz parte de uma instituição social organizada – a família - e depois, ao longo da vida, integra outras instituições. Nessa interação vai se construindo uma teia de saberes, onde todos os membros da sociedade são parceiros possíveis, contribuindo cada um com seus conhecimentos, suas práticas, valores e crenças. A aprendizagem ocorre na estimulação do ambiente sobre o indivíduo, o qual, diante de uma situação, apresenta uma mudança de comportamento, recebendo interferência de vários fatores – intelectual, psicomotor, físico, social e emocional.

Utilizando o conceito de que o ser humano é um ser social, a aprendizagem também deve ser pautada em uma metodologia social, que é a cooperativa. Esta metodologia encara o aprendizado como um processo de construção do conhecimento que ocorre a partir de uma complementação (ajuda mútua), cujos lados constituem de professor | aluno e o conhecimento a ser construído.

A aprendizagem cooperativa (AC) vem como uma ferramenta educativa, para modificar ou substituir as metodologias de aprendizagem baseadas em modelos tradicionais pois, de acordo com estudiosos sobre o tema, esta metodologia satisfaz melhor as exigências do mundo moderno, pois, através do encorajamento e desenvolvimento constante do aluno, estimula a capacidade de resolver problemas, espírito de colaboração, criatividade, comunicação e autonomia.

## HISTÓRIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O conceito de aprendizagem cooperativa está diretamente relacionado aos conceitos de Cooperação e construção de conhecimento compartilhado. No primeiro Século de nossa era, Quintiliano, um grande orador Romano, dizia: "Aquele que ensina também aprende". De fato, a idéia de aprendizagem como um processo de Cooperação e mudança não é algo novo em nossa sociedade. Se olharmos as obras de Sócrates (470<sup>a</sup>.C. - 390 A.C.), o mesmo envolvia seus alunos em seus diálogos; Sêneca, que dizia: " Qui Docet Discet" (quem ensina, aprende) e até mesmo há escritos ou passagens na Bíblia, que revela: " É melhor cair dois que somente um, obterão maior desempenho em seu trabalho Pois, se um cair, o outro o apóia o o ajuda a subir. "Mas coitado do homem que está só, se cair não há ninguém para levantá - lo!" (CE 4.9-12) [1] ou no Talmud[2], que estabelecia que para aprender é importante ensinar. Ou seja, quanto mais ensina.

Joachim Fortius, no século XVII, dizia a seus estudantes que para o caminho do crescimento acadêmico o ensinamento diário de conteúdo acadêmicos a outros estudantes era essencial, para o crescimento. No século XIX, vários pedagogos europeus abordaram o tema do trabalho em equipe na aprendizagem, como Herbat, Fröbel e Pestalozzi. Destacam-se neste grupo de estudos de Andrew Bell e Joseph Lancaster, que mostrou um caso do processo de aprendizagem através da experiência realizada em um asilo em recíproca de Madras, Índia e permitiu as bases para a discussão e implementação da aprendizagem cooperativa. Estes estudos eram conhecidos como "estudos de Madras", de que Bell e Lancaster dividem os créditos na história deste tipo de aprendizagem [3].

Nos EUA, alguns defensores da aprendizagem cooperativa surgiu no final do século XIX, como o Coronel Francis Parker, superintendente das escolas em Quincy, Massachusetts, que defendeu o ensino de acordo com as bases de cooperação argumentando que as crianças são naturalmente colaborativas, ou seja, colaboram naturalmente. E compartilhar é, para elas, uma diversão. A intenção de Parker foi a de criar uma sociedade verdadeiramente cooperativa e democrática e neste movimento reuniu mais de trinta professores, usando o modelo cooperativo para dominar escolas americanas neste período. Mas é, mesmo no final do século XIX, a reforma educacional de John Dewey escreve e coloca o foco teórico sobre a importância de compartilhar o aprendizado. Em suas idéias, Dewey visava permitir que o ensino era diferente, mais aderentes aos temas da sociedade. Ele argumenta que a escola, quando não considera a necessidade de cooperação que

existe na vida diária da sociedade, torna-se um local de realidade distante, cheio de lições relacionadas a uma futura e hipotética experiência. Em suas palavras: "Uma sociedade é um grupo de pessoas unidas pelo trabalho ao longo de linhas compartilhadas, animadas com referência a objetivos comuns e um espírito compartilhado." As necessidades e objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de idéias e uma unidade crescente dos sentimentos de solidariedade. "A razão que impede que a escola seja organizada como uma sociedade natural é exatamente a ausência do componente de atividade produtiva comum." (Dewey, 2002, p. 24-26) [4].

O objetivo de Dewey em seus estudos foi agir sobre o desenvolvimento completo do aluno, em todas as suas potencialidades, seja cognitivo, ético e moral a nível individual.

Um discípulo de Dewey, Willian Heard Kilpatrick (1871-1965), com base nas idéias de Parker e Dewey, toma partido em relação aos diferentes métodos e defende a aprendizagem cooperativa como algo fundamental e aplicável. Acabou criando um modelo chamado "tarefa para casa" (Home Project), integrando a teoria da aprendizagem cooperativa com a prática de ensinar. Neste método, as crianças executava, fora da escola, projetos manuais que se incluíam neste quatro grupos:

- 1) De produção, no qual tinham que produzir algo;
- 2) De consumo, o qual aprendia a utilizar algo já produzido;
- 3) Para resolver um problema e
- 4) Para incrementar alguma técnica.

Kilpatrick estabelecia quatro características para um bom projeto educacional: 1) uma atividade motivada por meio de uma conseqüente intenção; (2) um plano de trabalho, de preferência manual; (3) o que implica uma diversidade global de ensino; (4) em um ambiente natural[5].

Ao final da década de 1930 Lewin, Lippitt e White, da Universidade de Iowa (EUA), seguiram a linha do diálogo entre teoria e prática da aprendizagem cooperativa, a realização de estudos com crianças. Eles estabeleceram que, quando crianças trabalharam em um grupo cooperativo com um líder democrático, obtinham melhores resultados em relação ao trabalho em um grupo com um líder autocrático ou sem líderes[6].

Estes estudos seguiram diferentes correntes sobre a importância do grupo em educação, tais como estudos de Kurt Koffa & Kurt Lewin sobre a interdependência social e dinâmica de grupo e as teorias e pesquisas sobre cooperação e competição de Morton Deutsch. Estes estudos foram fundamentais para que, na década de 1970, David e Roger Johnson precursores da aprendizagem cooperativa, postulassem as bases teóricas da formação de grupos de aprendizagem cooperativa e as características que determinada a identificação e a conduta destes grupos.

A partir destes pontos, Robert Slavin, Spencer Kagan e outros teóricos como Shlomo, Yael Sharan e Torres expandiram a teoria, escrevendo sobre: os diferentes métodos de aplicação da aprendizagem cooperativa em classes; os riscos deste conceito de ensino e também promoviam debates sobre o papel do professor, aluno e da sociedade em cada componente do processo de aprendizagem cooperativa.

## **APRENDIZAGEM COOPERATIVA E CONSTRUTIVISMO: AS BASES COGNITIVAS**

Os estudos sobre construtivismo fornecem importantes contribuições às teorias da aprendizagem cooperativa e criam as bases para o entendimento da importância do grupo no desenvolvimento individual dos alunos.

Construtivismo é uma linha de estudos baseado na concepção de educação em que o conhecimento é construído. Sua base é encontrada nas obras de Bruner (1960)[7],[8] Piaget

(1998) e Vygotsky (1998)[9], com o segundo sendo o criador do conceito central do construtivismo utilizado neste estudo, a Área de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para Vigotski, a escola é vista como um cenário social, organizado especificamente para modificar o pensamento, com educação formal, apresentando um papel central no desenvolvimento cognitivo de alunos, pois e isso predispõe novos modos de pensar. Em sua abordagem, a abordagem vygotskyana, a educação é uma atividade importante no ser humano, contextualizado numa teoria sociocultural do desenvolvimento psicológico[10].

Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, Bielorrússia e foi criado na cidade de Gomel, onde regressou depois da formatura para lecionar. Ele foi influenciado por diferentes intelectuais como Bacon, Descartes, Espinosa, Hegel, Marx e Engels. De fato, suas contribuições mostra a visão de natureza histórica dos processos de desenvolvimento e conceitos de mediador, atividade, adaptações dos conceitos desenvolvidos por Marx e Engels, Hegels.

A abordagem de Vygotsky sobre a mente é, portanto, sócio-cultural e pode ser resumida nos seguintes aspectos:

- a confiança na análise genética (evolutiva);
- o pressuposto de que as funções mentais superiores do ser humano se originam na atividade social e
- a idéia de que os instrumentos e os sinais mediados por processos humanos, psicológicos e sociais são as chaves para a compreensão (MOLL, 2002)[11].

O autor diferencia ainda a aprendizagem de desenvolvimento, sendo o primeiro processo social complexo, culturalmente organizada e especificamente humano, universal e necessário para o processo de desenvolvimento. Isto pressupõe que o desenvolvimento precede a aprendizagem e um processo se converte em outro. A aprendizagem não é, por conseguinte, individualista, mas social e facilitadora da aprendizagem dos outros. Assim, o desenvolvimento resulta em um processo sócio-histórico e cultural em a linguagem e aprendizagem têm um papel fundamental.

Vygotsky foi o primeiro autor a considerar a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sócio-cultural e histórico da criança, insirindo-se na corrente do construtivismo social. Ele considerava que os processos mentais superiores, como a memória lógica, atenção voluntária e pensamento, não se desenvolvem em indivíduos isolados, mas em pares ou grupos. Estes processos são parte da bagagem social e cultural dos alunos e transitam do plano psicológico ao social, se apresentando posando como processos mentais culturais ou sociais e não puramente biológicos, sendo por isso afetados pela atenção consciente e mediada pelos instrumentos e símbolos culturais. É baseado nesta visão que Vygotsky trouxe para a escola um papel central na construção do conhecimento e expõe a aula como uma organização social[12].

O impacto desta declaração na concepção da aprendizagem cooperativa torna-se claro quando Vygotsky expõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Além do real desenvolvimento cognitivo dos alunos, esta teoria observa as funções ainda em desenvolvimento, com base no nível de desenvolvimento potencial dos alunos.

A ZDP é definida como a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, onde ocorre a realização independente de problemas, realização e o nível potencial de desenvolvimento, que é o mais alto nível que a criança pode chegar o ou conseguir resolver problemas com a orientação de um adulto. Assim, a ZDP é um espaço teórico decorrente da interação entre o professor (ou outro aluno mais capaz) e o aluno, com base no conhecimento sobre a tarefa a ser feita e os conhecimentos e recursos que são usados pelo mestre. Tudo o que é realizado pelo aluno com a ajuda de alguém com mais conhecimento (professor ou colega mais capaz), será realizada no futuro pelo estudante sem assistência. Não há em cada aluno apenas uma ZDP, mas várias que

são criados de acordo com as tarefas que são feitas. Nesta área, o aluno não é um recipiente que recebe as informações prontas dos adultos. O par aluno|professor se engajam em atividades conjuntas em resolução de problemas, ambos compartilhando o conhecimento e a responsabilidade para o desenvolvimento da tarefa.

De acordo com Moll[13], podemos considerar quatro fases distintas na zona de desenvolvimento proximal:

(a) Fase 1 - O desempenho é assistido por indivíduos mais preparados (capazes) - antes que os estudantes estão prontos para atuar como atores independentes, eles precisam de professores ou colegas mais qualificados para a regulação externa do desempenho. Assim, o aluno, aos poucos, começa a entender como as peças da atividade estão interligadas uns com os outros, até que ele assume a tarefa.

(b) Fase 2 - O desempenho é assistida auto - o aluno pode executar a tarefa sem que é auxiliado externamente, que não quer dizer que o desempenho é desenvolvido ou automatizado.

(c) Fase 3 - O desempenho é desenvolvido e automatizado - a execução das tarefas já estão internalizadas e não há mais a necessidade, para tal tarefa, a assistência de outrem.

(d) Fase 4 - A automatização do desempenho - para qualquer indivíduo, ao longo da vida, aprendizagem segue as mesmas regras e sequências da ZPD: ajuda externa vai até a auto - assistência, e essas regras são repetidas para o desenvolvimento de novas capacidades. Para cada aluno, em diferentes pontos da sua vida, há a mistura do regulamento e processos automatizados.

Assim, as teorias construtivistas de Vygotsky contribuem para a construção da aprendizagem cooperativa, ao passo que definem o papel do professor como sendo em priorizar a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos através de uma interferência positiva na ZPD, que ocorre em um processo de aprendizagem interativa, iniciado pelo regulamento do mestre (adulto mais capaz) e mantida pela interação dos alunos em diferentes níveis de resolução de problemas comuns para que passe do controle interno para regulação externa e, com efeito, estimulando a passagem da resolução comum para a capacidade de resolução independente destes problemas para cada aluno.

De acordo com Vygotsky (1934 apud FONTES e FREIXO, 2004), as funções são formadas na coletividade e só mais tarde virou funções psíquicas do indivíduo. Assim, as investigações mostram que a reflexão surge a partir de argumentos[14].

## **A CONTRIBUIÇÃO DA INTERDEPENDÊNCIA SOCIAL E REESTRUTURAÇÃO DOS GRUPOS: AS BASES MOTIVACIONAIS**

Além de aspectos cognitivos propostos por Vygotsky e outros autores, teorias sobre aprendizagem cooperativa também são configuradas de acordo com os aspectos motivacionais dos alunos no grupo. Por isso, é essencial para o discurso sobre os estudos por Koffka, Lewin, Deutsch e Johnson e Johnson sobre as estruturas de grupos e características de grupos cooperativos. As teorias de caracterização dos grupos começaram com estudos de Kurt Koffka, que descreveu os grupos como conjuntos dinâmicos que têm variável interdependência entre os seus membros no início do século XX. Kurt Lewin, em seus estudos, coloca este conceito como uma parte fundamental da formação de grupos e que interdependência define a essência do grupo e a tensão gerada entre os seus membros criaram o movimento para a consecução dos objetivos, sendo, por conseguinte, esta interdependência e processos cognitivos, determinantes para o desenvolvimento cognitivo e social[15]. Deutsch, discípulo de Lewin, categoriza os diferentes tipos de interdependência dos grupos baseado-se no impacto que as ações individuais têm sobre outros membros do grupo[16]:

- interdependência positiva (situação em que membros de um grupo são dependentes entre si para atingir os objetivos);
- interdependência negativa (quando membros de um grupo precisam para alcançar objetivos apesar das ações independentes) ou;
- sem interdependência (quando os esforços individuais não afetam os outros membros do grupo).

Complementando estes estudos, Deutsch define três diferentes organizações de grupos de estruturas estes objetivos:

- Cooperativas, em que os esforços de cada pessoa contribuem para a realização dos outros;
- Competitivo, em que os esforços de cada um procura frustrar as conquistas dos outros e
- Individualistas, que os esforços individuais não têm consequências sobre os outros.

Diversos estudos referem-se à comparação entre os modelos de organização de grupos, seja com o objetivo de caracterizá-las ou concluir a superioridade de um modelo em relação aos outros em diferentes contextos. O objetivo deste trabalho não é promover a comparação entre os métodos.

A partir dos estudos anteriores de Koffka, Lewin e Deutsch, Johnson e Johnson estruturaram o modelo de aprendizagem cooperativa como distinto dos modelos competitivos e modelos individuais e definem as características que delineiam este modelo.

Os autores baseiam-se em cinco elementos próprios de um grupo cooperativo:

- Interdependência positiva: a teoria de Johnson e Johnson (1981) são uma extensão do conceito de Deutsch de diferentes organizações de aprendizagem, a relação de dependência entre os membros do Grupo;
- O modelo cooperativo, os objetivos dos participantes estão relacionados e só pode ser alcançados em conjunto, com isto, as realizações de um participante, são benéficas para todo o grupo;
- O modelo competitivo, os objetivos dos participantes estão relacionados, mas de forma exclusiva, se um participante atinge os objetivos, os outros poderão fazê-lo e, conseqüentemente, as realizações de um participante prejudicar outros e;
- Finalmente, em um modelo individualista, os objetivos dos participantes não estão relacionados e a realização pode ser alcançada independentemente, a realização de um indivíduo não afeta a realização dos outros.

Para Johnson, essa dependência é construída no grupo por cinco diferentes procedimentos: a interdependência dos objetivos, a interdependência dos recursos, a interdependência das tarefas, a interdependência de funções e interdependência dos recompensas[17].

- **Responsabilidade individual:** esta dimensão explica que os alunos precisam coordenar suas ações e levar em conta a responsabilidade de cada um individualmente. A aprendizagem cooperativa, neste caso, aumenta o impacto dos objetivos do grupo dependerem dos esforços individuais de cada membro do grupo e expõe que a aprendizagem e a avaliação individuais são essenciais para o grupo. Os alunos também são incentivados a ter auto-controle, trabalhando e compartilhando com vista a um objetivo comum - o sucesso do grupo.
- **Habilidades sociais:** essas habilidades, segundo os autores, permitiria ao grupo funcionar efetivamente se os estudantes tivessem e utilizassem suas habilidades em situações de liderança, de tomada de decisão, na construção de confiança, comunicação e na gestão de conflitos e no cuidado com o colega. Assim, os alunos estarão desenvolvendo, além das tarefas específicas, habilidades sociais, comunicativas e interativas que os ajudem em suas vidas construir uma cultura baseada na solidariedade.
- **Confiança mútua:** esta dimensão é caracterizada pelo fato dos alunos interagirem diretamente

uns com os outros enquanto trabalham. O professor deve dirigir a sua atenção e esforços para interações entre os alunos, incentivando-os e agindo como um condutor para a criação da confiança no grupo. Na reciprocidade das relações, os alunos desenvolvem a motivação para a auto-regulação da equipe de trabalho, contribuindo efetivamente para o sucesso do grupo.

- **Processamento Grupal:** é a caracterização do processo de funcionamento do agrupamento. Na aprendizagem cooperativa estudantes são pensadores, críticos ativos e reflexivos, devem controlar e avaliar criticamente, o funcionamento do grupo, suas forças e fraquezas de construção, forma ativa e cooperativa. Eles devem envolver-se executar um auto, hetero e co-avaliação, utilizando ações sugeridas pelo professor ou criadas pelo próprio grupo.

Sobre a interdependência positiva, Johnson & Johnson[18] afirmam que este é o elemento central e fundamental na criação do contexto de aprendizagem cooperativa, explicando que "esta interdependência é realizada em conjunto com o grupo e que faz com que cada membro comprometer-se a garantir o bem-estar e o sucesso dos outros. Sem isso, a cooperação não existe. Em seu livro "Aprendizagem cooperativa na sala de aula" a interdependência é comparada com o desempenho de um time de futebol, em que todos os membros do time não realizam a sua parte, o resultado positivo não é obtido. Slavin (1995)[19] define a interdependência na seguinte frase: "ou se salvam todos ou afundar juntos," explicando a situação de aprendizagem em que os participantes nos grupos cooperativos devem ser colocados.

Os autores ainda diferenciam os diferentes tipos de interdependências:

a interdependência dos objetivos, no qual os alunos têm um objetivo em comum e que deve ser alcançado por todos para ser bem sucedido;

- a interdependência dos recursos, situação em que informações ou outros recursos necessários para o cumprimento da tarefa são divididos entre os participantes, gerando a necessidade de troca para a resolução;
- a interdependência de recompensa, em que uma celebração ou prêmio é dado ao grupo pela conquista, pela aplicação dos objetivos uma vez que, segundo os autores, a recompensa é interessante para o grupo e especialmente para os alunos que estão desmotivados;
- a interdependência de funções, quando os alunos desempenham papéis complementares, cada um com uma tarefa específica e importante;
- a interdependência da identidade, quando o grupo leva o próprio símbolo que identifica, como um logotipo, bandeira, etc.;

interdependência ambiental, que consiste em associar o trabalho do grupo com a escolha de um local específico para sua realização, a criação de uma situação hipotética hipotética em que os alunos precisam interagir para resolvê-la e;

interdependência contra o rival, que é o incentivo à concorrência entre grupos como uma forma de coesão interna em cada um deles. Apesar da existência desta última forma de interdependência com abordagem intergrupo, a possibilidade de uma criação de interdependência entre grupos ou Intergrupo traz a possibilidade de expansão do conceito de cooperação para toda a classe e gera um compartilhar entre todos os alunos, permitindo que os grupos terminando uma tarefa antecipadamente, possa ajudar os outros e compartilhar o conhecimento.

Também encontramos na Johnson e Johnson uma estratégia para a criação desta interdependência na classe que consiste em duas etapas: formulação de objetivos que são direcionadas à interdependência positiva e o reforço desta prática, principalmente pelo uso de suas outras formas, tais como a interdependência dos recursos, tarefas ou recompensa[20].

Além desta prática, os autores discutiram a necessidade de reforçar a responsabilidade individual no processo de aprendizagem cooperativa como uma forma de incentivar os membros do grupo a desenvolver-se individualmente por meio do grupo e tornar-se indivíduos melhores. Por isso,

recomendam diferentes ferramentas como: aplicar um teste individual, exames orais, observar e gravar a frequência da participação dos alunos nas tarefas, atribuir funções ou ordenar que os alunos verifiquem se o colega aprendeu e ensiná-los a corrigir os trabalhos alheios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Johnson e Johnson (1990a), a cooperação é provavelmente o recurso mais genuinamente humano, o que realmente nos separa de outras espécies animais. De fato, foi sobretudo a cooperação que nos permitiu sobreviver outras espécies. Hoje, a cooperação é encontrada em todos os segmentos da comunidade: familiar, escolar, do trabalho, nos sistemas econômico etc. A cooperação é uma condição necessária para a sobrevivência da raça humana. A partir das observações acima, fica claro o porquê, o aumento no interesse em se aplicar ou adotar esta metodologia de aprendizagem em sala de aula por alguns professores. Como escrito por Johnson e Johnson e Holubec (2006), o "treinamento" das habilidades sociais é essencial para possibilitar que os alunos possam atuar com sucesso no trabalho e vida adulta.

## REFERÊNCIAS

- BÍBLIA de Jerusalém, Nova Edição Revista e Ampliada. San Pablo: Ed. Paulus, 2002 (3ª Impresión, 2004).  
 Obra de recompilación de las interpretaciones más autorizadas de las leyes de Moisés (Torá), realizadas al largo de ocho siglos – desde el siglo III a.C. hasta al siglo V. d.C.
- BELL, A. The Madras school or elements of tuition: Comprising the analysis of an experiment in education, made at the male asylum, Madras. Londres: T. Bensley, 1808; LANCASTER, J. Improvements in education as it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the education of one thousand children, Borough Road Southwark; and of the new system of education on which it is conducted. Londres: Darton and Harvey, 1805.
- DEWEY, J. Human Nature and Conduct. New York: Prometheus Books, 2002 (1ª Ed. 1922).
- Kilpatrick, W. Foundations of method: Informal talks on teaching. New York: Macmillan, 1925.
- EWING, Kurt, LIPPIT, Ronald, WHITE, Ralph K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology, Washington, D.C: Heldref Publications, 1939.
- BRUNNER, J. The process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- PIAGET, J. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- VYGOTSKI, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FONTES, A. y FREIXO, O. Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- MOLL, L. Vygotsky e a educação – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2002.
- VYGOTSKY, L. apud FONTES, A., FREIXO, O. Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- LEWIN, K. A dynamic theory of personality. Nueva York: Harper, 1948.
- DEUTSCH, M. A Theory of Cooperation, Human Relations, 2ed, 1949. p 129 – 152
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. T. Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. Journal of Educational Psychology, 73, 1981.
- SLAVIN, R. Aprendizaje Cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: Ed. Aique, 1999. Título original: Cooperative Learning. Theory, research, and practice. Prentice Hall, 1995.
- JOHNSON, D; JOHNSON, R. 1999.
- SLAVIN, R. Aprendizaje cooperativo, teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: Aique, 1999. Título Original: Cooperative Learning. Theory, research, and practice. Allyn& Bacon, 1999.
- JOHNSON; JOHNSON, 1999.
- SLAVIN, R. Effects of individual learning expectations on student achievement. Journal of Educational Psychology, 72. 1980a; SLAVIN, R. Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task. Journal of Experimental Education, 48. 1980b; SLAVIN, R. Cooperative learning and student achievement. School and classroom organization. Nueva Jersey: Erlbaum, 1989.
- JOHNSON, D.W; JOHNSON, R; HOLUBEC, E. El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós, 2006.



## **ANGELA CARLA MACEDO**

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Progresso.



# A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

## RESUMO

Este artigo pretende compreender quais os recursos necessários para integrar eficazmente os alunos com síndrome de Down no ensino regular, em particular na educação infantil. Para tanto, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, que incluiu livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas se destacam quando se leva em conta o perfil dos alunos com síndrome de Down, onde a assimilação ocorre mais rapidamente porque a idade cronológica é diferente da idade funcional. Entre eles aqueles relacionados à arte e à música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio por meio da reflexão crítica sobre o conteúdo estudado. Concluiu-se também que a implementação da proposta de educação inclusiva depende de mudanças envolvendo a equipe gestora, formação de professores, disponibilidade de recursos, modificações curriculares, entre outros. Mesmo que o professor se apresente como peça fundamental no processo, o trabalho deve ser feito em conjunto para dar atenção plena à criança e explorar todas as suas capacidades mentais.

---

**Palavras-chave:**  
**Inclusão; Educação Infantil;**  
**Síndrome de Down.**

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

## A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome "trissomia do 21".

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 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 as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Swartzan (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 Aminocentese e biopsia 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 (SCWARTZAN, 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 (SCWARTZAN, 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 fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 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 E 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 acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as 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 E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não

ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004). Schwartzman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez 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 mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido 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 a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e conseqüentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiência, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (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 as 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 a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo “lúdico” indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a 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).

Swartzan (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 interrelação 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 Bréscia (2003, p.60), é destacado que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça 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 necessários 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 conter: 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 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 possa 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 torne-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 abranja 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 aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parametros 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 Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.
- FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FRIEDMANN, A. Arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.
- KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Brasília: MEC, 2007.
- MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.
- MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br/inclusao](http://www.educacaoonline.pro.br/inclusao)>. Acesso em 16 de Julho de 2019.
- MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar 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 Um a 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.



## **ANTONIO SILVA DE BRITO**

Licenciatura em Educação Artística –  
Habilitação em Artes Cênicas (2010);  
Professor de Ensino Fundamental II e Médio  
– Artes (EMEF Des. Silvio Portugal);  
Coordenador Pedagógico (EMEF Plínio  
Ayrosa); psicanalista formado pela Escola  
de Psicanálise de São Paulo.

# POSSIBILIDADES DO ENEAGRAMA PARA O ENSINO DAS ARTES

## RESUMO

O eneagrama é um sistema de personalidade que categoriza pessoas em nove tipos psicológicos distintos. Este artigo explora as possibilidades de utilizar o eneagrama como uma ferramenta para o ensino das Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música no Ensino Fundamental. São apresentadas formas de analisar personagens e personalidades artísticas por meio dos traços de perfil de cada tipo do eneagrama. Argumenta-se que o eneagrama pode ajudar os alunos a compreenderem melhor as motivações e comportamentos de personagens e artistas, enriquecendo seu estudo e apreciação das artes. Serão analisados personagens das peças de William Shakespeare sob a perspectiva dos perfis do Eneagrama. O autor também fará propostas de aulas interdisciplinares entre artes retomando autores contemporâneos de arte educação e teatro educação como Ana Mae Barbosa, Viola Spolin e Augusto Boal. São apresentadas também formas de analisar paisagens sonoras e músicas. Desta forma, pode auxiliar os professores no planejamento em prol à compreensão melhor da pluralidade de leituras de mundo contemplando o melhor atendimento da sala de aula heterogênea.

---

**Palavras-chave:**  
Eneagrama, ensino,  
autoconhecimento, criatividade

## INTRODUÇÃO

Há uma lacuna no uso de ferramentas de autoconhecimento e desenvolvimento socioemocional, como o Eneagrama, para enriquecer e aprofundar o ensino de Artes no Ensino Fundamental. Este presente estudo argumenta que o Eneagrama pode ajudar os alunos a compreenderem melhor as personalidades e motivações de personagens, artistas e músicos, ampliando sua apreciação das obras de arte. No entanto, seu uso ainda não está difundido nas práticas pedagógicas em Artes. Portanto, o problema reside em investigar formas de preencher essa lacuna, explorando o potencial do Eneagrama para complementar as metodologias existentes de ensino de Artes, trazendo maior compreensão sobre personalidades artísticas e promovendo o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Torna-se necessário analisar o uso do Eneagrama como ferramenta complementar às metodologias de ensino de Artes no Ensino Fundamental, visando enriquecer a compreensão sobre personalidades artísticas e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Desse modo, teremos neste primeiro momento como estratégias o mapeamento das possibilidades de aplicação do Eneagrama na análise de obras de Shakespeare. Deste modo, investigaremos o potencial dramático que o eneagrama pode promover para o autoconhecimento e para as habilidades socioemocionais dos alunos no contexto das aulas de artes.

## CONTEÚDO DA DRAMATURGIA DE SHAKESPEARE

Na análise de peças de teatro, filmes e outros trabalhos de Artes Cênicas, o eneagrama pode oferecer insights valiosos sobre as motivações e personalidades dos personagens. A análise a seguir, de alguns personagens das tragédias de Shakespeare sob a perspectiva do Eneagrama, busca-se demonstrar como cada tipo pode desenvolver padrões disfuncionais que levam a "armadilhas" emocionais e relacionais. Isso pode ajudar os alunos a entenderem as escolhas e comportamentos dos personagens de maneira mais profunda, enriquecendo suas interpretações das obras, assim como pode auxiliar na construção das nuances das montagens de cenas, espetáculos, performances entre outras intervenções na escola, com o objetivo de problematizar conflitos reais promovendo incentivo à cultura e educação pela ludicidade.

Tipo 1: o Perfeccionista. Aqui está uma interpretação de um personagem shakespeariano que exemplifica bem as características e desafios do tipo Perfeccionista: Ângelo, da peça Medida por Medida. Ângelo é nomeado pelo Duque como governador substituto de Viena, conhecido por seu forte senso de moralidade e ética. Ele representa o tipo 1 do Eneagrama em seu profundo senso de certo e errado, buscando constantemente a perfeição e a justiça. Quando Ângelo é colocado em uma posição de poder, no entanto, suas rígidas expectativas morais o levam a uma hipocrisia trágica. Ao condenar Cláudio à morte por relações sexuais pré-maritais, Ângelo mesmo cede à tentação e propõe um acordo sexual com a noiva Isabella para poupar a vida de seu irmão.

Este é um exemplo clássico da armadilha do tipo 1: em seu desejo por virtude, eles podem se tornar altamente críticos e hipócritas, não conseguindo viver de acordo com seus próprios padrões morais elevados. Ângelo ilustra os riscos de rigidez e repressão do tipo 1 quando confrontado com suas próprias imperfeições humanas. Portanto, Ângelo serve como outro ótimo personagem shakespeariano para analisar sob a perspectiva do Eneagrama, especialmente demonstrando as sombras e desafios emocionais do tipo Perfeccionista.

O Tipo 2 do Eneagrama é conhecido como o Ajudante ou o Doador. Os Tipo 2 tendem a ser calorosos, prestativos e dedicados a agradar aos outros para obter amor e aceitação em troca. No entanto, eles podem experimentar vícios relacionados ao Tipo 4 (O Individualista) e desenvolver virtudes semelhantes ao Tipo 8 (O Desafiador) quando estão em um estado mais saudável. Podem se tornar excessivamente preocupados com a necessidade de serem especiais e únicos, assim como o Tipo 4. Eles podem buscar reconhecimento por suas ações altruístas e esperar que os outros notem sua generosidade. Quando os Tipo 2 se comparam aos outros e sentem que não

estão recebendo a mesma quantidade de amor e atenção que estão dando, podem experimentar inveja em relação a aqueles que parecem mais amados ou apreciados. Quando estão em um estado mais saudável, podem adquirir a autoconfiança do Tipo 8. Isso significa que eles se tornam mais independentes e menos dependentes da validação dos outros para se sentirem bem consigo mesmos. Podem aprender a expressar suas próprias necessidades e desejos de forma mais direta, em vez de subjugar-los em favor dos outros. Eles adquirem a habilidade de serem assertivos e defenderem seus interesses quando necessário. No exemplo de Julieta, podemos ver essas características em ação: Julieta, como um Tipo 2, está disposta a se entregar totalmente a uma paixão por Romeu, buscando agradá-lo e garantir seu amor. Isso reflete a necessidade de agradar e ser amada que é característica dos Tipo 2. Ela pode se esquecer de si mesma e de suas próprias necessidades em favor de Romeu, uma tendência que está relacionada ao vício do Tipo 4 de buscar reconhecimento especial. No entanto, à medida que a história se desenrola e Julieta amadurece emocionalmente, ela pode desenvolver as virtudes do Tipo 8. Ela pode adquirir autoconfiança para tomar decisões independentes e assertividade para defender seu relacionamento com Romeu, mesmo que isso signifique desafiar as expectativas da sociedade ou a oposição de suas famílias. Ela pode aprender a equilibrar seu desejo de agradar com a necessidade de cuidar de suas próprias necessidades e desejos. Em resumo, a jornada de Julieta do Tipo 2 ao longo da história reflete a complexidade do Eneagrama, com seus vícios relacionados ao Tipo 4 e suas virtudes em vista do Tipo 8, à medida que ela cresce e amadurece emocionalmente.

O Tipo 3 do Eneagrama é conhecido como o Realizador ou o Vencedor. As pessoas desse tipo são motivadas pela busca de sucesso, realização e reconhecimento. Eles são muitas vezes orientados para metas e têm uma forte necessidade de serem admirados e vistos como bem-sucedidos. No entanto, quando não estão em um estado saudável, podem experimentar vícios e comportamentos negativos. No caso de Macbeth, seu exemplo ilustra bem os vícios associados ao Tipo 3. As pessoas do Tipo 3 podem se tornar obsessivas em sua busca por sucesso e poder. Elas podem estar dispostas a fazer qualquer coisa para alcançar seus objetivos, mesmo que isso signifique sacrificar princípios morais ou destruir relacionamentos. Um dos desafios dos que têm o Tipo 3 é a tendência a se adaptar às expectativas dos outros e a mascarar suas verdadeiras identidades. Eles podem desempenhar papéis para se encaixar nas situações e ganhar aprovação, o que pode levar à falta de autenticidade. Para manter o foco em seus objetivos, os Tipo 3 podem suprimir ou ignorar suas próprias emoções. Isso pode levá-los a uma desconexão emocional e a uma falta de empatia pelos sentimentos dos outros. No caso de Macbeth, vemos claramente como sua ambição desmedida e busca pelo poder o levam a cometer atos terríveis, incluindo assassinato. Ele se torna obcecado pelo sucesso e pelo reconhecimento como rei, o que o leva a trair e matar pessoas próximas a ele, incluindo o rei Duncan. Essa obsessão destrói seus relacionamentos, sua moral e sua própria sanidade. À medida que a história de Macbeth se desenrola, podemos ver como os vícios do Tipo 3 o levam à sua queda. Ele se torna cada vez mais desconectado de suas emoções e, eventualmente, é dominado pelo remorso e pela culpa, à medida que percebe o preço terrível de suas ações. Em resumo, Macbeth é um exemplo vívido dos vícios do Tipo 3 do Eneagrama, com sua obsessão pelo sucesso e poder levando-o a cometer atos destrutivos. Sua história ilustra como a busca implacável pelo sucesso, quando desequilibrada, pode ter consequências devastadoras nos relacionamentos e na própria pessoa.

O Tipo 4 do Eneagrama é conhecido como o Romântico ou o Individualista. As pessoas desse tipo tendem a ser profundamente emocionais, criativas e sensíveis. Eles buscam uma identidade única e valorizam a autenticidade. No entanto, quando não estão em um estado saudável, podem experimentar vícios e comportamentos negativos. No caso de Hamlet, seu exemplo ilustra bem os vícios associados ao Tipo 4. Eles podem se afundar na melancolia e no drama emocional, tornando-se excessivamente focados em suas próprias emoções e experiências, além de sentirem que suas emoções são únicas e incompreendidas pelos outros. Quando não estão bem, os Tipo 4 podem se isolar dos outros e se afundar na autopiedade. Eles podem acreditar que ninguém mais pode realmente entender sua dor e sofrimento. Os Tipo 4 muitas vezes buscam uma identidade especial e única, o que pode levá-los a se sentir inadequados e insatisfeitos com o que são. Eles podem se

esforçar para se destacar de maneira excepcional. No caso de Hamlet, vemos claramente como sua melancolia, drama emocional e autopiedade o levam a um estado de paralisia e indecisão. Ele está preso em seu sofrimento narcisista, obcecado com a morte de seu pai e o casamento de sua mãe com seu tio. Ele se isola emocionalmente dos outros e chega a fingir loucura como uma forma de lidar com suas emoções intensas. A busca de Hamlet por uma identidade única e autêntica também é evidente em sua jornada. Ele está constantemente questionando sua própria natureza e a natureza da existência humana, o que o leva a solilóquios famosos, como o "Ser ou não ser". Sua busca por significado e identidade o torna um exemplo clássico do Tipo 4 do Eneagrama. Em suma, Hamlet é um exemplo vívido dos vícios do Tipo 4 do Eneagrama, com sua melancolia, drama emocional e busca por uma identidade única contribuindo para seu isolamento e sofrimento narcisista. Sua história ilustra como a profundidade emocional e a sensibilidade do Tipo 4 podem levá-lo a um estado de turbulência emocional e introspecção intensa.

Tipo 5 do Eneagrama, o Observador: Jaques, em *Como Gostais*. Jaques é um nobre melancólico que se junta à corte do Duque no exílio na Floresta de Arden. Ele é introspectivo, introvertido e passa muito tempo analisando o comportamento humano de forma distanciada. Como um clássico tipo 5, Jaques busca racionalidade e conhecimento introspectivo removendo-se da participação direta na vida. Ele prefere observar e estudar os tolos apaixonados ao seu redor, ao invés de se envolver romanticamente. Sua famosa fala "Todo mundo é um palco" demonstra sua tendência a racionalizar as emoções e interações humanas. Jaques também evita compromissos e responsabilidades, permanecendo voluntariamente exilado na floresta para manter sua independência. Portanto, Jaques ilustra exemplarmente as características do tipo 5 do Eneagrama: cerebral, analítico, distanciado e avesso a envolvimento emocional profundo. Sua postura removedora e racionalista serve como um exemplo das armadilhas que o tipo 5 pode enfrentar ao se isolar excessivamente da experiência humana direta. Então Jaques se junta a Prospero de *A Tempestade* como ótimos exemplos shakespearianos para explicar e discutir os traços e desafios do tipo Observador do Eneagrama.

Aqui está uma sugestão de personagem shakespeariano que representa bem o tipo 6 do Eneagrama, o Leal: Polônio - em *Hamlet*. Polônio é o conselheiro leal do Rei Cláudio. Ele é cauteloso, suspeito e constantemente preocupado em dar bons conselhos para evitar problemas. Como um tipo 6, o personagem Polônio busca segurança se alinhando à autoridade e poder. Ele é hesitante em tomar decisões e mudar de opinião, preferindo consultar outros. Sua postura ansiosa e preocupada é uma armadilha típica do tipo Leal. Quando Polônio erra ao espiar Hamlet e é morto, vemos as consequências da tendência do tipo 6 de se envolver em paranoias e teorias conspiratórias. Sua busca por certezas o deixa cego para realidades mais complexas.

O Tipo 7 do Eneagrama é conhecido como o Entusiasta ou o Epicurista. As pessoas desse tipo são frequentemente descritas como alegres, otimistas, espontâneas e em busca de experiências positivas. Eles têm uma aversão natural ao tédio e procuram constantemente novas aventuras e diversão. No entanto, quando não estão em um estado saudável, podem experimentar vícios e comportamentos negativos. No caso de Puck em "*Sonho de Uma Noite de Verão*", seu exemplo ilustra bem os vícios associados ao Tipo 7. Pessoas do Tipo 7 podem ser impulsivos e evitar compromissos a longo prazo. Eles podem se sentir rapidamente entediados e buscar constantemente novas experiências, muitas vezes pulando de uma coisa para outra sem se aprofundar em nenhuma delas. Quando não estão bem, os Tipo 7 podem evitar confrontar emoções desconfortáveis ou difíceis, buscando distrações e prazeres imediatos. Eles podem fugir da tristeza, raiva ou frustração, o que pode levá-los a evitar situações difíceis. De vez em quando, podem usar seu senso de humor e sua espontaneidade para provocar os outros ou criar confusões desnecessárias por diversão, como Puck faz em "*Sonho de Uma Noite de Verão*". No caso de Puck, vemos claramente como sua impulsividade e falta de seriedade o levam a criar confusões e mal-entendidos na história. Ele é responsável por confundir e alterar a aparência das personagens com um elixir mágico, o que resulta em situações cômicas e caóticas. Sua falta de compromisso com as consequências de suas ações e seu desejo de se divertir a qualquer custo são características

típicas dos Tipo 7 em um estado menos saudável. A busca constante de Puck por diversão e entretenimento o leva a agir de forma impulsiva, muitas vezes sem pensar nas implicações de suas ações. Embora sua natureza alegre e espontânea possa ser encantadora, ela também pode causar problemas e confusão para aqueles ao seu redor.

O Tipo 8 do Eneagrama é conhecido como o Dominador ou o Desafiador. As pessoas desse tipo são frequentemente descritas como assertivas, poderosas e dispostas a assumir o controle das situações. Elas têm uma aversão natural à fraqueza e ao controle de outros e procuram manter o poder e a independência. No entanto, quando não estão em um estado saudável, podem experimentar vícios e comportamentos negativos. No caso de Lady Macbeth em "Macbeth", seu exemplo ilustra bem os vícios associados ao Tipo 8. O Tipo 8 pode ser altamente controlador e recorrer à manipulação para alcançar seus objetivos. Usa a sua força e a autoridade para influenciar os outros e alcançar o poder. Quando não estão bem, os Tipo 8 podem ser intolerantes à fraqueza, tanto em si mesmos quanto nos outros. Eles podem ver a vulnerabilidade como um sinal de fraqueza e evitar qualquer sinal de vulnerabilidade. Podem ser confrontadores e expressar sua raiva ou frustração de forma direta e às vezes agressiva. Eles não têm medo de confrontar situações difíceis ou desafiar as pessoas. No caso de Lady Macbeth, sua natureza dominadora e manipuladora é evidente em sua influência sobre Macbeth. Ela está determinada a ver seu marido no poder e usa uma combinação de persuasão, manipulação e até mesmo chantagem emocional para convencê-lo a tomar medidas drásticas, incluindo o assassinato do rei Duncan. Ela é implacável em sua busca pelo poder e está disposta a fazer o que for preciso para alcançá-lo. A intolerância à fraqueza é outra característica dos Tipo 8, e Lady Macbeth demonstra isso claramente. Ela desdenha a hesitação e a indecisão de Macbeth e o pressiona a seguir seu plano sem vacilar. Ela vê a hesitação como fraqueza e acredita que a força e a brutalidade são os únicos caminhos para alcançar o poder. Além disso, a agressividade e a confrontação são características dos Tipo 8, e Lady Macbeth não hesita em expressar sua raiva e frustração. Ela confronta Macbeth de forma direta e o desafia a seguir seu plano, mesmo quando ele mostra sinais de remorso e angústia. Ela não tem medo de enfrentar situações difíceis ou tomar medidas drásticas. Lady Macbeth é um exemplo vívido dos vícios do Tipo 8 do Eneagrama, com sua natureza dominadora, manipuladora e implacável. Ela usa sua influência para impulsionar seu marido ao poder, recorrendo a meios brutais e confrontações diretas. Sua história ilustra como a busca pelo controle e pelo poder, quando desequilibrada, pode levar a ações extremas e a uma falta de empatia pelas consequências de suas ações.

O Tipo 9 do Eneagrama é conhecido como o Pacificador ou o Mediador. As pessoas desse tipo geralmente valorizam a paz, a harmonia e a estabilidade em suas vidas. Eles tendem a evitar conflitos e buscam agradar aos outros para manter a paz. No entanto, quando não estão em um estado saudável, podem experimentar vícios e comportamentos negativos. No caso do Rei Lear, seu exemplo ilustra bem os vícios associados ao Tipo 9. Podem ser excessivamente passivos e evitar confrontos ou situações conflituosas. Eles podem ceder facilmente aos desejos dos outros em vez de expressar suas próprias opiniões ou necessidades. Fusão e perda de identidade: Quando não estão bem, os Tipo 9 podem perder sua identidade ao se fundirem com os desejos e expectativas dos outros. Eles podem se tornar indiferenciados e esquecer quem são de fato. Os Tipo 9 frequentemente negligenciam suas próprias necessidades e desejos em favor de manter a harmonia e a paz nos relacionamentos. Isso pode levar à insatisfação pessoal e ao ressentimento acumulado.

No caso do Rei Lear, sua busca pela harmonia e sua tendência a ceder facilmente ao desejo dos outros levam a consequências trágicas. No início da peça "Rei Lear" de Shakespeare, ele decide dividir seu reino entre suas três filhas com base em sua declaração de amor por ele. No entanto, sua filha mais nova, Cordélia, recusa-se a bajulá-lo excessivamente e, em vez disso, expressa seu amor de maneira simples e sincera. Isso enfurece Lear, que cega sua própria necessidade de ser elogiado e, conseqüentemente, destitui Cordélia de sua parte na herança. A passividade de Lear em relação ao comportamento manipulador de suas outras duas filhas e sua relutância em

confrontar a realidade acabam levando a um ciclo de conflitos e tragédia. Ele cede ao desejo das duas filhas de bajulá-lo e perde de vista sua própria identidade como rei e pai, resultando em um reino dividido e na própria destruição. O Rei Lear é um exemplo vívido dos vícios do Tipo 9 do Eneagrama, com sua busca pela harmonia e sua relutância em confrontar conflitos levando a consequências trágicas. Sua história ilustra como a evitação de conflitos e a negligência das próprias necessidades podem levar a resultados desastrosos.

Diante da necessidade de proporcionar aos alunos uma abordagem mais relevante e identificável com a realidade brasileira, é crucial explorar outras dramaturgias que reflitam as complexidades e desafios sociais enfrentados no contexto nacional. Ao utilizar personagens shakespearianos para exemplificar padrões disfuncionais, pode-se introduzir os jovens ao potencial do Eneagrama, incentivando a reflexão sobre equilíbrio pessoal. Contudo, é vital expandir o repertório para além das tragédias antigas, direcionando o foco a um público crítico. Conforme preconizado por Bertolt Brecht, a abordagem deve incorporar a ética do distanciamento, rompendo com imposições morais que perpetuam ideologias de poder político que negligenciam a diversidade e ancestralidade, características fundamentais da realidade brasileira. Essa perspectiva visa transcender o universalismo europeu presente na metodologia atual, propondo uma valorização da cultura não europeia, incluindo autores como Ana Mae Barbosa e Augusto Boal, para proporcionar exemplos mais concretos e relevantes aos estudantes do Ensino Fundamental.

A metodologia apresentada revela uma tendência marcante ao eurocentrismo, destacando artistas externos em detrimento das contribuições locais. Sugerir uma abordagem mais inclusiva implica reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, indo além das propostas de Viola Spolin. Ao explorar brevemente as biografias de artistas brasileiros e ressaltar a luta de Abdias do Nascimento no Teatro Experimental do Negro, que se dedicou a obras clássicas, incluindo as de Shakespeare, o objetivo é ampliar o repertório dos estudantes de Ensino Fundamental. Destaca-se a importância de abordar as questões do protagonismo negro como um drama social relevante, promovendo a igualdade racial e o direito ao trabalho nas Artes Cênicas, aspectos essenciais para compreender a realidade social brasileira de maneira mais completa e autêntica.

Portanto, a busca por outras dramaturgias não apenas enriquece o repertório dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e crítica da sociedade brasileira, integrando elementos de diversidade, ancestralidade e questões raciais, essenciais para uma educação teatral mais contextualizada e socialmente engajada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Eneagrama, com sua categorização de tipos psicológicos, pode ser uma ferramenta enriquecedora para o estudo das Artes no Ensino Fundamental. Ajuda os alunos a compreenderem melhor as personalidades e motivações de personagens, artistas plásticos e músicos, ampliando sua apreciação das obras de arte estudadas. Recomenda-se que os professores de artes considerem incorporar o eneagrama em suas aulas, guiando os alunos na análise de trabalhos de artes cênicas, artes visuais e música por meio desta perspectiva. O estudo do Eneagrama na Arte-Educação revela um potencial intrigante para aprofundar a compreensão das personalidades e emoções dos artistas por trás das obras. As análises das peças de Shakespeare, assim da biografia de pintores como Edvard Munch e músicos como Freddie Mercury, por exemplo, demonstram como as características dos diferentes tipos do Eneagrama podem ser refletidas nas criações artísticas. Esse conhecimento não apenas enriquece a apreciação da arte, mas também oferece uma ponte para explorar temas relevantes em sala de aula do ensino fundamental com o conteúdo disponível, embora sendo considerado universalista. Desta maneira, a aula é uma oportunidade de se explorar as diversas contradições contidas na História da Arte, rompendo com o esquema da linha do tempo. Celebra-se assim a pluralidade cultural dentro da aula, em defesa da intervenção artística para a humanidade.



## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Introdução à Sociologia da Música. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- AMORIM, M. M. O Sistema Eneagrama e a comunicação organizacional: a importância de conhecer e desenvolver as potencialidades do público (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- ANAZ, S. O que é rock. São Paulo: Popbooks, 2013.
- BARBOSA, A. M. T. B. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- \_\_\_\_\_. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_; COUTINHO, R. G.; SALES, H. M. Artes Visuais da exposição à sala de aula. São Paulo: EDUSP, 2005.
- \_\_\_\_\_; COUTINHO, R. G. (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Unesp, 2009.
- \_\_\_\_\_; CUNHA, F. P. da. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_; COUTINHO, R. G. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp, 2011.
- BOAL, A. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- \_\_\_\_\_. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- CAMARGO, F. & DAROS, T. A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo (Desafios da Educação). Porto Alegre: Grupo A, 2017.
- CHACON, P. O Que é Rock. 3. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.
- CÔRTEZ, G.; SANTOS, I. F.; ANDRAUS, M. B. Rituais e linguagens da cena: trajetórias e pesquisas sobre corpo e ancestralidade. Curitiba: CRV, 2012.
- COUTINHO, R. G. A formação de professores de arte: inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRISTOF, L. H. da S. Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.
- DANIELS, D. D. N., & PRICE, D. V. A. A Essência do Eneagrama – Manual da Autodescoberta e Teste Definitivo de Personalidade. 11. ed. São Paulo: Editora Pensamento, 2014.
- \_\_\_\_\_. O Eneagrama Essencial: O teste de personalidade que vai mudar sua vida. Rio de Janeiro, RJ: Lua de Papel.
- DESGRANGES, F. A pedagogia do espectador. São Paulo: Huitec, 2003.
- DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FONTEERRADA, M. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.
- FRIEDLANDER, P. Rock and Roll: Uma História Social. Trad. A. Costa. 4º ed., RJ: Record, 2006.
- GRANDE, S. V. de L. O impacto do rock no comportamento do jovem. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara - SP, 2006.
- HERNÁNDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KATER, C. Música viva e HJ Koellreutter: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa, 2000.
- MASCHIO, T. R. A., SOCZEK, K. L. O Eneagrama como ferramenta de autoconhecimento e sua relação com a Teoria Cognitivo-Comportamental (Trabalho de Conclusão de Curso elaborado como requisito para a obtenção de Bacharel em Psicologia na Instituição de Ensino Superior Sant'ana). Instituto de Ensino Superior Santana, Ponta Grossa, 2016.
- MELENDO, M. O Eneagrama: um método de autoconhecimento, autoaceitação e aperfeiçoamento das relações interpessoais. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- NASCIMENTO, A. Teatro negro no Brasil, uma experiência sócio-racial. Revista Civilização Brasileira, v. 2, p. 193-211, 1968.
- PALMER, H. O Eneagrama: compreendendo-se a si mesmo e aos outros em sua vida (Marisa do Nascimento Paro, Trad.). São Paulo, SP: Paulinas, 1993.

- PAREJO, E. Estorinhas para ouvir: aprendendo a escutar música. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.
- PASSOS, A., et al. O Eneagrama em união: escolas significados e aplicações. São Paulo: Qualidade em Quadrinhos editora, 2014.
- RISO, D. R., & HUDSON, R. A sabedoria do Eneagrama: Guia completo para o crescimento psicológico e espiritual dos nove tipos de personalidade (7ª ed.). São Paulo, SP: Cultrix, 2003.
- ROHR, R.; EBERT, A. O Eneagrama: as nove faces da alma. Tradução de Edgar Orth. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SANTOS, F. C. dos. Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua. São Paulo: EDUC, 2002.
- SCARASSATTI, Marco. Walter Smetak: o alquimista dos sons. São Paulo: SESC, 2008.
- SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Educação sonora, 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. O jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- TRAGTENBERG, L. Música de cena. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- TOZZI, D.; COSTAM. M.; HONÓRIO, T. (Org.). Educação com Arte. São Paulo: FDE, 2004.
- WEBB, K. Fundamentos do Eneagrama. Tradução de Henrique Amaral Rêgo Monteiro. São Paulo: Avatar, 1998.





## **BEATRIZ BORGES DE OLIVEIRA ARAÚJO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI, Centro Universitário Assunção (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade UNIFAI, Centro Universitário Assunção (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Cantídio Nogueira Sampaio.

# A PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM

## RESUMO

Este artigo tem como propósito explorar considerações relativas à Pedagogia Hospitalar e seu papel fundamental na continuação do processo de aprendizagem. A metodologia adotada envolveu a realização de pesquisas bibliográficas, análise de artigos e textos diversos, com o intuito de abordar a Pedagogia Hospitalar como uma nova abordagem educacional. Além disso, destaca-se a importância da formação especializada do profissional pedagogo para atuar nesse ambiente desafiador. Neste contexto, a Pedagogia Hospitalar emerge como um desafio para os cursos de Pedagogia, exigindo uma nova função no campo educacional. Também são abordadas as garantias legais que asseguram o direito à educação de crianças e adolescentes em situação de hospitalização. É importante destacar os benefícios do atendimento pedagógico em instituições hospitalares, considerando as transformações sociais e o reconhecimento dos direitos desses indivíduos, o que tem proporcionado novas oportunidades profissionais e contribuído para o desenvolvimento integral das crianças.

---

**Palavras-chave:**  
**Aprendizagem; Benefícios;**  
**Desenvolvimento Integral.**

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia Hospitalar é uma área de atuação que visa garantir o direito à educação de crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados. Ela se configura como uma importante ferramenta para promover a continuidade das atividades escolares, minimizando os impactos negativos da internação na vida educacional desses indivíduos.

Como objetivo geral pretende-se analisar a importância da Pedagogia Hospitalar na continuação dos estudos de crianças e adolescentes hospitalizados.

Os objetivos gerais desse artigo são: Identificar os desafios enfrentados pelos estudantes hospitalizados em relação à continuidade dos estudos; Examinar os aspectos legais e normativos que respaldam a atuação da Pedagogia Hospitalar; Investigar as práticas de ensino utilizadas pela Pedagogia Hospitalar para tornar o ambiente hospitalar propício ao aprendizado; Analisar os benefícios psicossociais da Pedagogia Hospitalar para os estudantes, considerando o impacto emocional da hospitalização.

A hospitalização é um período desafiador para crianças e adolescentes, que enfrentam não apenas questões médicas, mas também a interrupção de suas atividades escolares. A Pedagogia Hospitalar desempenha um papel fundamental ao possibilitar a continuação dos estudos nesse contexto. Este artigo visa justificar a relevância desse campo de atuação, destacando a importância da educação para o bem-estar emocional, o desenvolvimento cognitivo e a inclusão social dos estudantes hospitalizados. Além disso, abordará a necessidade de adaptação curricular e de estratégias pedagógicas específicas para atender às particularidades desse público.

O problema que este artigo busca abordar é a interrupção dos estudos de crianças e adolescentes durante o período de hospitalização. Essa situação pode acarretar consequências negativas, como a defasagem acadêmica, o isolamento social e o prejuízo emocional. A falta de acesso à educação durante a internação hospitalar pode dificultar a reintegração desses estudantes ao ambiente escolar convencional, gerando desafios adicionais para o seu desenvolvimento educacional e social.

Diversas pesquisas evidenciam que quando o ambiente hospitalar é acolhedor e alegre, oferecendo oportunidades para que as crianças mantenham suas atividades habituais, como estudar, brincar, conversar, sorrir e interagir com outras crianças, o tratamento médico se torna mais eficaz.

Dados indicam que quando os estudantes adoecem e são afastados do convívio escolar, eles perdem muito mais do que o conteúdo das disciplinas. A ausência desse principal meio de socialização os deixa tristes e desamparados, o que também prejudica sua recuperação durante o tratamento. O afastamento de amigos e familiares afeta a autoestima e reduz os resultados positivos na melhora da saúde.

De acordo com Brandão (2007, p.10), "a educação é, assim como outras coisas, uma parte do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade". No entanto, deve-se considerar que a educação não se limita a um espaço específico chamado escola, mas ocorre em todos os lugares onde há "redes e estruturas sociais de transferência de conhecimento de uma geração para outra, mesmo quando não existe um sistema formal e centralizado de ensino" (p.13).

A relevância deste trabalho está na importância de ampliar os estudos sobre a educação no ambiente hospitalar, uma vez que o tema ainda é pouco explorado. Isso evidencia a necessidade de enriquecer ainda mais as pesquisas e o debate sobre o assunto, a fim de se obter uma compreensão mais aprofundada das contribuições que o atendimento pedagógico hospitalar

oferece às crianças quando elas enfrentam problemas de saúde que as afastam da escola. Algumas dessas contribuições já podem ser facilmente observadas não apenas do ponto de vista pedagógico, ao permitir que o aluno-paciente construa seu conhecimento com a mediação do professor no hospital, mas também no processo de recuperação, que é de extrema importância. Por meio de abordagens lúdicas e construtivistas, essas práticas fornecem subsídios para amenizar a dor e o sofrimento da criança. Além disso, a temática da escola para pacientes hospitalizados remete à sua vida saudável antes de adoecerem.

## **A PEDAGOGIA HOSPITALAR, SUA HISTÓRIA E RELEVÂNCIA**

Nas instalações educacionais hospitalares, esse ramo da pedagogia social ganha vida. Essas iniciativas surgiram na França no final da Primeira Guerra Mundial, como resultado de políticas voltadas para a proteção da saúde das crianças. No entanto, foi somente após o término da Segunda Guerra Mundial que as primeiras salas de aula hospitalares foram estabelecidas na França, por meio do "decreto de 23 de julho de 1965, que tornou obrigatória a oferta de atendimento escolar para crianças e adolescentes em instituições de saúde especializadas" (Guillén & Mejía, 2002, p. 27). A partir desse decreto, pedagogos hospitalares começaram a atuar no atendimento de crianças com doenças em diferentes partes do mundo.

O direito à educação se expressa como direito à aprendizagem e à escolarização, traduzido, fundamental e prioritariamente, pelo acesso à escola de educação básica, considerada como ensino obrigatório, de acordo com a Constituição Federal Brasileira. A educação é direito, e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho segundo a Constituição Federal no art.205. (BRASIL, 2002, p.9)

Nesse contexto, várias definições foram propostas para a pedagogia hospitalar. Uma delas é a de Olga Lizasoáin, que a descreve como:

Esse ramo diferencial da pedagogia responsável pela educação da criança doente e hospitalizada, para que não atrase seu desenvolvimento ou aprendizado pessoal, enquanto tenta atender às necessidades psicológicas e sociais geradas como resultado da hospitalização e da doença específica que ele sofre (CARDONE & MONSALVE, 2010, p. 55).

Cardone e Monsalve apresentam uma definição atualizada sobre o âmbito da pedagogia hospitalar, mencionando Violant, Molina e Pastor (2009) para explicar o seu significado.

[É] a ação pedagógica desenvolvida durante os processos da doença, a fim de responder às necessidades biopsicossociais decorrentes da referida situação, a fim de melhorar o bem-estar e a qualidade de vida, garantindo direitos em relação à função educacional (CARDONE E MONSALVE, 2010, p. 59).

Essa descrição ressalta a relevância de lidar com o atraso no aprendizado, ao mesmo tempo em que reconhece a importância dos aspectos psicológicos e sociais da pedagogia hospitalar. Essa concepção afirma claramente que o objetivo da pedagogia hospitalar é melhorar a qualidade de vida das crianças que enfrentam doenças, por meio da prestação de assistência educacional em ambiente hospitalar. Nesse contexto, como exatamente a pedagogia hospitalar é implementada?

A pedagogia hospitalar, como é atualmente concebida, é desenvolvida por meio da atuação de profissionais de diferentes disciplinas, cujas funções são articuladas para alcançar um objetivo comum que é o bem-estar e a qualidade

de vida das pessoas hospitalizadas (...) Deve ser planejado levando em consideração as mudanças atuais em relação ao modelo de atenção, realidade social, necessidades da pessoa com doença e modelo educacional (VIOLANT, 2010, p. 79)

De acordo com Verónica Violant, a pedagogia hospitalar traz benefícios educacionais aos estudantes, mas seu objetivo principal é promover o bem-estar e a qualidade de vida dos pacientes-alunos, exigindo a atuação de profissionais da educação. Essa abordagem é oportuna, eficiente e eficaz, uma vez que requer um planejamento adaptado à realidade social e às necessidades individuais de cada criança.

Dessa perspectiva, o valor da educação nos hospitais é amplamente reconhecido, pois a pedagogia hospitalar "representa uma das poucas oportunidades para a criança recuperar sua estabilidade em um ambiente próprio" (CARDONE & MONSALVE, 2010, p. 31): a sala de aula hospitalar.

Portanto, a pedagogia hospitalar representa uma nova abordagem para o processo educacional, indo além da simples transmissão de conhecimento e incorporando uma maneira de aprender e vivenciar o ensino.

Alguns de seus principais objetivos são: evitar a exclusão escolar de pessoas com saúde reduzida, principalmente crianças e adolescentes em idade escolar, e prepará-los para sua reintegração na escola de origem. Tudo para favorecer o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo dos pacientes e melhorar significativamente sua qualidade de vida (CARDONE & MONSALVE, 2010, p. 56).

Durante a fase da infância e da adolescência, a hospitalização interfere no desenvolvimento emocional, uma vez que limita as interações sociais da criança, separando-a de sua família, lar, amigos e escola.

Os profissionais da educação devem estar constantemente atualizados sobre os direitos e responsabilidades dos cidadãos, de modo a exercê-los e ensiná-los aos seus alunos, promovendo uma consciência crítica e consciente.

No que diz respeito ao envolvimento dos pedagogos na compreensão das leis, Cruz (2009, p. 4) relata que:

[...] todos os cidadãos são iguais e tem seus direitos e deveres assistidos nas leis dentro da nossa sociedade. Leis essa que são de suma importância para nós pedagogos, conhecermos, discutirmos e criticarmos (quando for o caso) com o intuito de que elas melhorem e de fato se façam valer, principalmente na educação, a qual queremos ao alcance de todos, e com a mais alta qualidade, visando o desenvolvimento de pessoas cada vez mais críticas e realizadas no mundo que as cerca.

Ao lidar com crianças que estão hospitalizadas, é fundamental considerar todos os aspectos envolvidos nessa situação delicada.

A condição de doença traz consigo circunstâncias complexas que requerem habilidade por parte de todos os envolvidos nesse contexto.

Promover o bem-estar do indivíduo doente por meio de bases legais implica em mais do que tratar apenas o corpo enfermo. É necessário realizar um conjunto de ações que visem à recuperação

integral do ser humano, abrangendo não apenas a saúde física, mas também a saúde mental e todas as suas interações.

Quando uma criança ou adolescente fica impossibilitado de frequentar sua escola devido à doença e, conseqüentemente, à hospitalização, eles têm o direito garantido por lei de continuar recebendo acompanhamento educacional. Isso é respaldado pela Lei 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que, nos artigos 3º e 4º, afirma:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando – se - lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, ECA 1990, Art. 3º) Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, ECA 1990 Art. 4º)

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a legitimidade dos direitos fundamentais que devem ser assegurados a crianças e adolescentes, como saúde e educação.

As leis desempenham um papel crucial na garantia desses direitos, especialmente quando se trata de crianças e/ou adolescentes hospitalizados. O poder público, por meio dessas leis, oferece garantias que beneficiam diretamente ou indiretamente o tratamento e o bem-estar integral dos pacientes.

## **AS SALAS HOSPITALARES**

A criança que passa por um longo período de hospitalização acaba perdendo o contato com sua rotina diária, deixando de frequentar a escola e brincar, o que pode afetar sua saúde emocional e social. Para minimizar essas conseqüências, diversas atividades recreativas podem ser realizadas durante o tempo de internação, como, por exemplo, contar histórias.

Para a maioria das crianças, a hospitalização é uma experiência extremamente traumática, emocional e estressante. A terapia de jogo em grupo para crianças hospitalizadas facilita a expressão de sentimentos e possibilita que elas comuniquem informações aos pais e à equipe de saúde que, de outra forma, não seriam verbalizadas.

Nos últimos anos, tem havido um aumento no número de publicações que destacam a necessidade de fornecer cuidados abrangentes para crianças doentes e hospitalizadas, considerando não apenas os aspectos físicos ou médicos, mas também os aspectos psicológicos e educacionais (DE MANUELES, ORTIZ, SERRADAS, ESTALAYO, 2002, p.37).

Quanto à regulamentação da Pedagogia Hospitalar, Schike (2008, p. 16) afirma:

Apenas em 2002 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, regulamenta esse tipo de trabalho com a publicação do documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimentos pedagógicos domiciliar; estratégias e orientações.” Que tinha por objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.



O termo "Classe Hospitalar" refere-se ao suporte educacional fornecido a um aluno durante sua hospitalização, a fim de evitar a defasagem em relação ao currículo regular e prevenir atrasos cognitivos decorrentes do período de internação. Por sua vez, a Pedagogia Hospitalar engloba um conjunto de ações pedagógicas direcionadas ao aprendizado do aluno/paciente, ou seja, uma modalidade está incluída na outra.

As classes hospitalares oferecem suporte educacional limitado a situações de hospitalização, independentemente de sua duração. O principal objetivo das salas de aula hospitalares é permitir que crianças de 3 a 16 anos recebam atenção educacional, a fim de minimizar os efeitos negativos da hospitalização tanto no aspecto educacional quanto social.

A Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC reconhece a Classe hospitalar como sendo uma modalidade de atendimento educacional às crianças e jovens (internados) que necessitem de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar (MEC/SEESP, 1994).

Além disso, o contato com a equipe de saúde do hospital é importante, pois são eles que podem fornecer informações cruciais aos professores nas salas de aula hospitalares sobre o estado de saúde das crianças e atuar como incentivadores para que as crianças participem das aulas.

É evidente que o trabalho realizado nas salas de aula hospitalares é crucial enquanto as crianças estão internadas, auxiliando-as tanto no aspecto acadêmico, ao promover a continuação do processo de ensino-aprendizagem, quanto no aspecto psicológico, por meio de atividades que visam evitar sentimentos de angústia e isolamento tanto nas crianças quanto em suas famílias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A hospitalização é uma experiência desfavorável tanto para adultos quanto, especialmente, para crianças, que são abruptamente afastadas de seu ambiente familiar, de suas casas e das pessoas significativas em suas vidas, além de terem suas atividades preferidas, incluindo brincadeiras, interrompidas.

A saída de casa e a entrada em um ambiente hospitalar intimidante causam ansiedade e estresse agudos tanto para a criança quanto para sua família. Esses sentimentos negativos são amplificados quando há uma doença crônica ou grave com risco de vida. As principais fontes desses sentimentos parecem ser o medo de procedimentos médicos, a dor, a morte, a separação dos pais, o medo do diagnóstico, a incerteza, a perda de controle e a sensação de insegurança.

A presença do educador hospitalar desempenha um papel crucial, uma vez que as crianças pequenas geralmente enfrentam dificuldades para brincar espontaneamente, especialmente em um ambiente hospitalar. No entanto, mesmo quando conseguem brincar de forma espontânea, a brincadeira muitas vezes não é tão enriquecedora como seria se fosse orientada por um especialista.

O educador hospitalar tem a capacidade de elaborar uma lista das coisas que a criança não gosta e que estão relacionadas à hospitalização. Eles podem colaborar com a criança na escrita de cartas endereçadas aos pais, aos amigos, aos médicos ou enfermeiros, ou até mesmo a um brinquedo de pelúcia. Também podem criar e ilustrar um livro sobre doenças e hospitalização.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96 de 20/12/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 1 out.2023.

\_\_\_\_\_. Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações.

Disponível em: <http://.mec.gov.br/sessp/pdf/livro09.pdf>. Acesso em: 01 out.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994.

CARDONE, PIA e MONSALVE, CLARGINA. (2010). Pedagogia Hospitalar: uma proposta educacional. Caracas: Fundo Editorial da Universidade Pedagógica Experimental Libertador.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (orgs). Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

DE MANUELES, JULIO, et. al. Necessidade de assistência educacional à criança hospitalizada. Ensino: Anuário Didático da Interuniversidade, Salamanca, v. 20, p. 243-258, 2002.

GUILLÉN, MANUEL e MEJIA, ÁNGEL. (2002) Apresentações educacionais em salas de aula de hospitais. Madri: Narcea.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=57131&type> Acesso em 01 out.2023.

ORTIZ, L; FREITAS, N. S. Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entra saúde e educação. Santa Maria: ed. UFSM, 2005.

PEREZ Serrano, GLÓRIA. (2004). Pedagogia Social-Educação Social: construção e intervenção científica. Madri: Narcea.

SCHILKE, Ana Lucia T. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM ESPAÇO HOSPITALAR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

VIOLANTE, Veronica. (2010). Artigo apresentado no Primeiro Congresso Latino-Americano e do Caribe, Pedagogia hospitalar hoje em dia, políticas e formação profissional. Cidade do México.





## **CLEIDE CRISTINA CELANO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialista em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes (2015); Professora de Educação Básica na EMEF Maria Rita e Cássia Pinheiro Simões Braga Professora

# ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

## RESUMO

O trabalho apresenta a questão da alfabetização e letramento na Educação Infantil, com o propósito de respeitar o momento propício para o início da alfabetização, considerando as vivências da criança junto com a pré-escola para que desenvolva sua identidade. Quanto ao enfoque teórico, será destacado o desenvolvimento infantil embasado nas teorias de Wallon (1975), Piaget (1978), Soares (2016), entre outros. Sendo assim, inicia-se a alfabetização na Pré-escola desde que seja de forma lúdica e não desrespeitando o desenvolvimento da criança.

---

**Palavras-chave:**  
**Educação Infantil. Alfabetização.**  
**Letramento e Desenvolvimento Infantil.**

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu da curiosidade de se descobrir a resposta sobre os benefícios e malefícios havidos quando se decide alfabetizar os alunos na Pré Escola, especialmente no que tange ao aluno e seu desenvolvimento.

O interesse pelo tema surgiu a partir dos inúmeros questionamentos que vem acontecendo ao longo dos anos acerca da idade ideal para se alfabetizar a criança, levando-se em conta que na pré-escola o aluno tem a idade entre quatro e cinco anos.

A questão da alfabetização na pré-escola também deve ser analisada pelo viés capitalista do conhecimento, pois o que vem acontecendo por parte de algumas escolas particulares é uma concorrência visando apenas o aspecto financeiro e comercial, que acaba gerando cobranças e exigências por parte dos pais em querer que seu filho seja alfabetizado o mais rápido possível, afinal eles possuem a expectativa de que a escola prepare o seu filho para a competição acirrada que é exigida no mundo real. Com esta atitude, tanto os pais como as escolas podem estar desrespeitando a prontidão dos educandos para a aprendizagem da leitura e da escrita (BRANDÃO, 2010).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a pré-escola tem como finalidade introduzir a criança no mundo das letras e mostrar para o aluno a realidade que o cerca, desenvolvendo diversas formas de aprendizagens significativas como a capacidade de interpretar a história e distinguir os fatos através de símbolos não escritos, através de dobradura, maquetes, desenhos, pinturas, modelagens, etc.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), na seção II, artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2016).

Embasado nesse artigo, quando se fala da finalidade do desenvolvimento intelectual, deve-se considerar que seria possível iniciar o processo de alfabetização na pré-escola, embora não seja adequado concluí-lo nesta fase.

## A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a alfabetização referente à criança, é de precaver para que não se tornem futuros analfabetos.

[...] a criança precisa estar em atividade para aprender para isso precisamos acabar com os tempos de espera, com as atividades prontas e semiprontas, em relação às quais a criança tem pouca participação. Quanto maior for a participação da criança, mas acertamos na atividade que forma crianças curiosas, interessadas, inteligentes e solidárias, educadas, disciplinadas e cidadãos (MELLO, 2010, p.38).

A partir deste pensamento, na educação infantil deve se valorizar a aprendizagem de forma lúdica, a leitura, as atividades e as histórias criadas pelas próprias crianças, enfatizando seu envolvimento e sua participação, valorizando, assim, sua história de vida.

Segundo diz no RCNEI (BRASIL, 1998), a criança de quatro a seis anos, através do movimento,

começa a ter coordenação motora para realizar atividades, como recortar, colar, encaixar peças. O lúdico está presente em todo momento, ou seja, a criança quando está realizando determinada atividade utiliza qualquer objeto que esteja ao seu alcance e o transforma através do seu imaginário, como por exemplo: de uma vassoura, a criança faz de conta que é um cavalo. A criança de quatro a seis anos, por estar em pleno desenvolvimento do movimento tem a capacidade de planejar e antecipar suas ações, ou seja, planeja uma brincadeira e consegue explicá-la.

A organização do tempo e a rotina escolar flexível são essenciais para a organização das crianças, vivenciando situações efetivas para sua formação como cidadão. Desta forma, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a dividir, ouvir e aceitar as opiniões dos amigos. A organização da rotina também serve para que as crianças tenham oportunidade de saber o que vai acontecer no seu dia, para que aprendam a lidar com suas ansiedades.

[...] brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança. A brincadeira é a atividade mais importante na vida da criança pequena por propiciar o conhecimento da cultura acumulada, por ser responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos e pela percepção dos papéis sociais (MELLO, 2010, p. 41).

Refletindo um pouco sobre a questão do brincar, o professor deve explorá-lo, mas de forma que traga aprendizado para as crianças. O brincar deve andar junto com a aprendizagem; deve-se estimular brincadeiras de imaginação e, com isso, despertar a atenção e a memória. De acordo com o RCNEI (vol. III) as brincadeiras e as ações que são desenvolvidas envolvem a coordenação do movimento e o equilíbrio e, desta forma, o professor pode propor jogos e atividades lúdicas, propiciando a alfabetização. Além disso, a criança aprende a reconhecer seu corpo, envolve a interação, a imaginação e em alguns jogos a imitação, como por exemplo, “siga o mestre”.

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo (BRASIL, 1998, p. 37).

Wallon (1975) em sua teoria sobre o estudo da gênese humana e sua totalidade, destaca que o professor antes de ser um profissional é um ser humano, ou seja, a emoção estará presente no cotidiano escolar e o professor deverá estar atento as emoções que aparecerão em sala de aula. Deve saber trabalhar a sua emoção e de seus alunos, para que tenha um bom andamento na educação dos mesmos.

A educação ao longo da vida implica em ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com prática, ser aprendiz autônomo à distância [...] enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (GADOTTI, 2009, p.31-32).

É desta maneira que o professor deve ser diante ao seu ofício de lecionar, porque estamos aprendendo o tempo todo, dentro e fora da escola, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens e mulheres se educam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 47). Devem sempre estar atualizados para conseguir formar cidadãos críticos consciente dos seus direitos e deveres, para deixar evidente que a educação integral não é tempo integral, isso quer dizer que o professor deve trabalhar a criança em sua totalidade, favorecendo o seu aprendizado.

Para garantir que isso aconteça, deve-se apresentar às crianças atividades que colaborem com o seu desenvolvimento para que não haja desperdício da infância, trabalhando com as crianças a questão da prática de costumes, crenças e valores para que todos possam conhecer e superar todas as desigualdades.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa contribuir um conhecimento de natureza conceitual, precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório motores. É antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998, p. 122).

Pensando na questão da alfabetização na educação infantil, devem-se inovar em relação às atividades do ensino tradicionalista, como atividades prontas, atividades de coordenação perceptiva motora, enfim atividades que não fazem a criança se devolver sozinha, porque muitas vezes acaba induzindo a criança a fazer o que está proposto e não a criar sua própria atividade. A criança que estuda na escola privada, geralmente, tem suas atividades voltadas para conteúdos prontos e, isto é inútil para uma criança que começa a se desenvolver na pré-escola. Desta forma, por que, então, ensinar algo tão complexo? A criança ainda está na fase do brincar, da descoberta, aprendendo a fazer a leitura de mundo.

Outro aspecto que se deve salientar é sobre o ensino público que trabalha a questão da ludicidade, do brincar, deixando com que a criança só comece a ser alfabetizada a partir do 2º ano. Isso é o correto ou não? E a partir deste questionamento começa um grande conflito entre as escolas privadas, que ao contrário das escolas públicas, vem com um conteúdo muito pesado para as crianças, fazendo com que elas se desenvolvam mais rapidamente na questão da alfabetização. Porém, ambas não necessariamente estão atuando de forma correta, surgindo assim uma grande preocupação da parte dos pais que tem seus filhos na escola pública, que ainda nem se quer sabe ler e escrever seu nome na idade pré-escolar.

Outro fato que vem acontecendo é a comercialização da educação, onde os pais cobram pelo ensino. A partir do momento que eles pagam pela educação de seus filhos, eles exigem resultados, querendo que os mesmos sejam alfabetizados a qualquer custo, não respeitando a sua prontidão para a aprendizagem, na expectativa de que consiga participar de modo competitivo em que se vê.

### **Caminho natural ou equívoco?**

Existe uma polêmica a respeito de alfabetizar ou não crianças a partir da Educação Infantil, para alguns educadores, o lúdico se perderá, ou seja, a criança deixará de brincar antes do tempo, podendo causar problemas nas séries seguintes.

Tendo-se em vista, de que a idade ideal seria a partir dos sete anos, considerando prematuro inserir as crianças em tal processo na pré-escola.

O espaço a que pertence a Educação Infantil teria que ser visto apenas para proteger e cuidar, mais tarde, quando mais maduras, essas crianças estariam realmente na idade certa para aprender a ler e escrever.

(...) até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação

institucionalizada: entre nós, no Brasil, aos 7 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental (SOARES, 2016, p.1).

Estágio pré-operatório (2 a 7 anos) – Também conhecido como estágio da representação.

Neste estágio se inicia o pensamento com linguagem, permitindo assim uma socialização da inteligência. Usa a linguagem para designar objetos e ações. Nesta fase também, a criança começa a ter noção de valores, e de certo e errado, mas tem dificuldade para compreendê-las. Mas, segundo Piaget (1978), nesta fase a criança ainda é egocêntrica, ou seja, tem dificuldade de perceber o ponto de vista do outro.

Nesta fase, a criança desenvolve a capacidade simbólica, segundo Palangana (2001, p. 25):

A criança dispõe de esquemas de ação interiorizados, os chamados esquemas representativos.

Nesta fase, a criança já é capaz de distinguir o significado das imagens e símbolos.

Entende-se que neste período a criança já é capaz de assimilar e acomodar informações, ou seja, já é capaz de codificar e decodificar por meio de símbolos.

Surge então, o interesse de analisar a possibilidade de se alfabetizar crianças na pré-escola e procurar entender as vantagens e desvantagens desta ação para os educandos, pois, segundo o RCNEI (Vol. III), as crianças desde pequenas estão em contato com televisão, livros, jornais, placas de ônibus, ou seja, as mesmas percebem que a escrita faz parte de seu cotidiano e têm a curiosidade em aprender, como, por exemplo, quando seus familiares fazem listas de compras, anotam recados, leem livros de histórias. É com este contato que a criança inicia e constrói suposições sobre a escrita.

O intuito desse artigo é buscar esclarecer esses questionamentos através de pesquisas, observando se realmente é importante alfabetizar a criança na pré-escola e se isto traz algum benefício ou se os professores estarão, assim, anulando ou bloqueando, um período de aprendizagem do educando.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo verificar como se dá o processo de se alfabetizar na Pré-Escola, com suas vantagens e desvantagens, demonstrando que esse processo se constitui de grande importância para o desenvolvimento linguístico das crianças que se encontram nessa fase escolar. Diante do exposto, ficou claro que a criança tem a capacidade de aprender com a ajuda do adulto, que é o mediador da relação com o meio social no qual está inserido; no caso da pré-escola, é o professor que interage para que se tenha o aprendizado. E o desenvolvimento infantil se dá através da emoção, ou seja, a criança deve ser compreendida em sua totalidade.

Conforme os teóricos apresentados, a criança é capaz de aprender a ler e a escrever por estar em processo de desenvolvimento intelectual.

Considerando este ponto de vista, pode-se, sim, iniciar o processo de alfabetização, mas desde que seja de uma forma lúdica respeitando o desenvolvimento de cada indivíduo, seus desejos, necessidades e vontades, e não voltados para a visão capitalista do conhecimento que gera a desigualdade, mas sim, aproveitando as oportunidades dos desejos da criança que já estão estimulados pelas linguagens multimídia de atração. Podemos dizer que é na Educação Infantil que a criança cria o gosto pela leitura de forma natural, pois aprende sem ter a obrigação. O sucesso do processo de alfabetização ocorre através do posicionamento do professor em sensibilizar o aluno a



encontrar o caminho e o prazer pela descoberta de falar, de ler e escrever, utilizando-as para desenvolver a capacidade de pensar e crescer, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. De forma contundente, a educação infantil deve atender as crianças em todas as dimensões de sua personalidade, sejam elas emocionais, afetivas, sociais, físicas ou intelectuais.

Assim, quando se propõe um trabalho de alfabetização neste nível de ensino, é preciso trazer a criança, enquanto sujeito, para o espaço da sala de aula. É preciso considerar as especificidades da faixa etária e proporcionar um ambiente estimulante, lúdico, rico de desafios, no qual a criança possa desenvolver habilidades de leitura e escrita, com todas as suas potencialidades e ampliar seu universo cultural por meio do aprendizado. Portanto, o ambiente é de fundamental importância, pois o mesmo deve ser adequado ao nível das crianças, e claro com a intervenção pedagógica.

Para que esse trabalho seja efetivado é preciso que o professor, imbuído da tarefa de alfabetizar crianças pequenas, conheça todo o processo de construção da leitura e da escrita, conheça o modo como elas aprendem esses conteúdos e saiba como ensinar. Neste sentido, ele tem que ter o domínio de vários saberes. O hábito da leitura precisa ser incentivado já nos primeiros anos de vida escolar. No entanto, é impossível negar que a maioria das escolas, infelizmente, ainda não possui infraestrutura adequada para a conscientização do hábito da leitura.

Ensinar crianças em idade pré-escola a ler é auxiliá-las a construir os alicerces e as paredes, isto é, a prepararem a base, o telhado para a aprendizagem da escrita.

A aprendizagem da leitura é o resultado de inúmeras interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. E, quanto maior for o contato da criança com livros, histórias, mais eficazmente ela ocorrerá.

Conseguir que a criança pré-escolar esteja preparada para a aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, chegue à escola primária com o gosto pelos livros e pela escrita, deve ser o nosso objetivo, que embora, seja muito ambicioso, faz-se necessário.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). Ler e Escrever na Educação Infantil – discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume III. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myrian Lichtenstein Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- MELLO, Suely Amaral. A escola como lugar da cultura mais elaborada. Educação, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.
- PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância Social. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº 20 - Oralidade, alfabetização e letramento – ArtMed, Jul/Out, 2009. Disponível em: <<http://falandodospequenos.blogstop.com.br/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 29 mai. 2016.
- WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.



## **EDNALVA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNASP (Universidade Adventista de São Paulo) (2004); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana (2020); Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Fabrange, Professora de Ensino Fundamental I - Língua na EMEF Maria Rita Lopes Pontes Irmã Dulce e de Professor de Educação Infantil No CEI Frei Airton Pereira da Silva.

# A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO ENSINA

## RESUMO

O presente artigo começa destacando a importância da cultura afro-brasileira como parte integrante da cultura nacional, ressaltando sua contribuição para a música, dança, culinária, religião, linguagem e artes visuais. Além disso, discute a relevância da preservação e valorização dessa cultura, em compreender a diversidade cultural e combater o racismo estrutural na sociedade brasileira. Este artigo científico tem como objetivo explorar a cultura afro-brasileira, seus aspectos históricos, sua influência na formação da sociedade brasileira e sua importância na preservação da identidade afrodescendente. A cultura afro-brasileira é resultado da mistura de tradições e costumes africanos trazidos pelos escravizados durante o período colonial com elementos da cultura brasileira.

---

**Palavras-chave:**  
**Cultura; Ensinar;**  
**Afro; Tradições; Diversidade.**

## INTRODUÇÃO

Exploraremos a cultura afro-brasileira em todas as suas nuances, desde sua origem histórica até suas expressões contemporâneas. Ao longo do artigo, analisaremos a influência africana nas práticas religiosas, nas artes, na música, na dança, na culinária e em vários outros aspectos da sociedade brasileira. Além disso, também exploraremos as questões de identidade e acesso à cidadania que permearam a trajetória dos afro-brasileiros ao longo dos anos.

Neste capítulo, mergulharemos nas raízes históricas da cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da escravidão no Brasil e a triste realidade enfrentada pelos africanos trazidos à força para o país. Investigaremos as diferentes regiões para as quais foram levados, as condições em que foram submetidos e as práticas culturais que conseguiram preservar mesmo diante de tanto sofrimento.

A religião é um elemento crucial da cultura afro-brasileira. Neste capítulo, examinaremos de perto as práticas religiosas afro-brasileiras mais conhecidas, como o candomblé, a umbanda e a quimbanda. Analisaremos suas origens africanas, sua relação com as religiões tradicionais brasileiras e sua influência na sociedade atual.

A cultura afro-brasileira é rica em manifestações artísticas. Neste capítulo, examinaremos a influência africana na música popular brasileira, na dança, no artesanato, nas artes plásticas e no teatro. Veremos como as expressões artísticas afro-brasileiras ajudaram a moldar a identidade cultural do Brasil e a combater estereótipos e preconceitos.

Porém, com o avanço da Psicologia, as relações sociais e a categoria social à qual o indivíduo pertence passaram a ser mais estudadas e, conseqüentemente, a explicação para o preconceito passou a colocar em relevo as relações de poder intergrupais no qual a coesão e estima de um grupo estariam relacionadas à manutenção de uma imagem desfavorável de outro grupo. Além disso, as explicações ideológicas para as diferenças sociais existentes se beneficiam dos conflitos culturais favorecendo o desenvolvimento de atitudes discriminatórias (CAMINO, 1996; LACERDA et al, 2002).

A culinária afro-brasileira é um tesouro gastronômico que reflete a diversidade do país. Neste capítulo, exploraremos os ingredientes, técnicas e pratos típicos da culinária afro-brasileira. Descobriremos como a comida se tornou uma forma de resistência e celebração cultural nas comunidades afro-brasileiras.

Neste capítulo final, abordaremos questões contemporâneas relacionadas à identidade afro-brasileira e ao acesso à cidadania. Discutiremos as lutas por igualdade, respeito e reconhecimento pelos direitos dos afro-brasileiros. Também examinaremos as políticas públicas implementadas para promover a igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira.

Na construção deste artigo científico, teremos explorado a cultura afro-brasileira em profundidade, considerando sua história, religião, artes, gastronomia e questões de identidade e cidadania. Esperamos que essa pesquisa traga uma compreensão mais ampla e apreciativa da rica herança afro-brasileira e sua importância para a história e a cultura do Brasil.

O artigo também analisa a influência da cultura afro-brasileira na música brasileira, destacando a importância do samba, do maracatu, do axé, entre outros gêneros musicais que têm suas raízes na cultura africana. Além disso, explora as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e sua importância na formação da identidade religiosa do povo brasileiro. Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Em seguida, o artigo aborda o contexto histórico da cultura afro-brasileira, fazendo um breve relato sobre a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, as condições de vida nas plantações e o processo de miscigenação cultural que deu origem a uma cultura única e rica. Destaca também a resistência dos escravizados, sua luta pela liberdade e as manifestações culturais como forma de resistência e preservação de sua identidade.

Por fim, discutimos a importância da educação para a valorização e preservação da cultura afro-brasileira, ressaltando a necessidade de incluir conteúdos sobre a história e cultura afrodescendente nos currículos escolares. Também destaca a importância da promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a fim de combater estereótipos, preconceitos e promover uma sociedade mais inclusiva.

Em suma, buscamos trazer uma abordagem abrangente sobre a cultura afro-brasileira, ressaltando sua importância histórica, sua influência na sociedade brasileira e a necessidade de valorização e preservação dessa cultura. Através do conhecimento e compreensão da cultura afro-brasileira, busca-se construir um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas.

A cultura afro-brasileira é uma rica e fascinante expressão das contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com uma história que abrange séculos de lutas, resistência e resiliência, essa cultura é uma parte vital da identidade multicultural do Brasil.

## **CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O LÚDICO**

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, vamos explorar várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como "O cabelo de Lelê" e "Como surgiu o samba". Apresentaremos sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas.

A música e a dança são parte integrante da identidade cultural afro-brasileira. Neste capítulo, exploraremos os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o frevo. Apresentaremos atividades práticas que envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas.

As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, forneceremos informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Proporemos atividades lúdicas para que os estudantes possam vivenciar e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

Este texto, iremos sempre apontar as principais lições aprendidas sobre a cultura afro-brasileira através do lúdico. Destacaremos a importância de ensinar e valorizar essa cultura, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade étnica. Ao utilizar atividades lúdicas, estaremos criando um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo, no qual os estudantes terão a oportunidade de explorar, conhecer e apreciar as riquezas desta cultura tão importante para a história e a identidade do Brasil.

A cultura afro-brasileira é rica e diversificada, e compreender suas tradições, crenças e contribuições é essencial para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnica e cultural. Uma das maneiras mais eficazes e envolventes de aprender sobre a cultura afro-brasileira é por meio do aprendizado lúdico. Neste texto, exploraremos como esse método pode ser empregado para ensinar e compartilhar conhecimentos sobre esse tema tão importante.

Neste capítulo introdutório, vamos definir o conceito de cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da diáspora africana no Brasil, desde o período da escravidão até os dias atuais. Abordaremos a importância da cultura afro-brasileira para a identidade do país, destacando suas influências na gastronomia, música, dança, religião e muito mais.

Discutiremos também as vantagens e os benefícios do lúdico como método de ensino e aprendizagem. Abordaremos como o lúdico pode despertar o interesse dos estudantes, estimular a criatividade e facilitar o processo de absorção de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Serão apresentados exemplos de atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula ou em ambientes informais.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117) os preconceitos se desenvolvem na cabeça dos homens, sendo então necessários combatê-los na cabeça dos homens, através do: “[...] desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação mediante uma luta incessante contra toda a forma de sectarismo”.

Este capítulo será dedicado a explorar os jogos e as brincadeiras tradicionais da cultura afro-brasileira. Descobriremos como eles podem ser utilizados como ferramentas educacionais para ajudar os estudantes a aprender sobre costumes, valores e elementos culturais específicos desse grupo étnico. Incluiremos informações sobre a capoeira, o jogo de búzios, a amarelinha africana, entre outros.

## **CULTURA E TRADIÇÕES**

A inclusão da cultura Afro-brasileira na educação não deve se limitar apenas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. É importante que esses conteúdos estejam presentes de forma transversal em todas as disciplinas, de modo a garantir uma educação antirracista e de respeito à diversidade étnica e cultural do país.

Portanto, é fundamental que a cultura Afro-brasileira seja reconhecida e valorizada na educação, a fim de promover a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do ensino e do aprendizado desses conteúdos, podemos proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e enriquecedora do mundo, ampliando seus horizontes e promovendo uma educação verdadeiramente transformadora.

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; 3. Superstição, crença; prejuízo. 4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc.” (FERREIRA, 1999, p.1380).

A cultura Afro-brasileira desempenha um papel fundamental na educação brasileira, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa. Ao longo dos séculos, essa cultura tem sido fortemente enraizada na história do Brasil, influenciando não apenas a música, a dança e a

comida, mas também os valores, as tradições e o modo de vida das pessoas.

O termo negro para o IBGE é a soma de pretos e pardos que gira em torno de mais de 50 % (cinquenta por cento) da população é negra, ou seja, preta e parda (BRASIL, 2010). Historicamente o termo preto foi trazido de forma pejorativa e que foi introduzido em nosso vocabulário com os chavões “lista preta”, “hoje é dia de preto”, “isso é coisa de preto” esse vocabulário é de uma sociedade que tem o racismo estrutural e que é estruturada, também, por meio do racismo.

A presença da cultura Afro-brasileira nas escolas é essencial para promover a valorização da diversidade étnica e o respeito à identidade afrodescendente. Além disso, é uma oportunidade de quebrar com estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, desconstruindo visões eurocêntricas de educação.

Ao introduzir conteúdos relacionados à cultura Afro-brasileira no currículo escolar, os estudantes têm a oportunidade de compreender e apreciar a importância dessa herança cultural. Eles podem conhecer histórias de lutas e resistência, explorar a riqueza da música afro-brasileira, como o samba e o maracatu, e aprender sobre religiões como o candomblé e a umbanda.

Além disso, estudar a cultura Afro-brasileira na educação permite explorar e debater as questões sociais que afetam a comunidade afrodescendente. É uma oportunidade para discutir a desigualdade racial, a falta de representatividade negra nos espaços de poder, a discriminação e o racismo estrutural. Essas discussões promovem a consciência social, o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em considerações finais, ao explorarmos a cultura afro-brasileira e mergulharmos em sua história e significado, somos conduzidos a uma jornada de descoberta e entendimento profundo. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e valores que moldaram e continuam a influenciar a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, somos confrontados com uma realidade que nos remete à época da escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse sombrio passado, emergiu uma resistência cultural que se expressava através da música, dança, religião e outras manifestações cotidianas.

A música, por exemplo, desempenha um papel fundamental na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm suas raízes na tradição afrodescendente, representando formas de expressão artística e de resistência. Da mesma forma, a dança afro-brasileira, como a capoeira, transcendeu as barreiras físicas e se tornou uma forma de afirmação cultural.

A religiosidade também desempenha um papel central na cultura afro-brasileira. As religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, têm uma forte ligação com os antigos rituais e tradições africanas. Elas foram preservadas e adaptadas ao contexto brasileiro, proporcionando um espaço de culto, celebração e conexão espiritual para milhões de afrodescendentes.

No entanto, é necessário destacar que a cultura afro-brasileira não representa apenas um olhar para o passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade atual. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e a busca pela igualdade de oportunidades são objetivos fundamentais no reconhecimento e respeito à diversidade.

Ao nos aprofundarmos na história e significado da cultura afro-brasileira, nos deparamos com um legado rico, diversificado e fundamental para a formação da identidade brasileira. É necessário

valorizar e celebrar essa cultura em todas as suas dimensões, promovendo o diálogo, a troca de conhecimentos e combatendo preconceitos e estereótipos.

Para isso, é importante criar espaços de aprendizagem e reflexão, incluindo a discussão sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e em instituições de ensino. Dessa forma, estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de sua diversidade cultural.

Em suma, explorar a cultura afro-brasileira nos proporciona um olhar profundo em sua história e significado, despertando-nos para a importância de valorizar e preservar esse patrimônio cultural. É uma oportunidade de aprender, se encantar e ampliar nossa compreensão sobre a riqueza das tradições afrodescendentes, contribuindo para um futuro mais inclusivo e respeitoso.

## REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. Trad. Carmen Cacciaccaro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.
- ANJOS, W. O negro na literatura brasileira. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- CROCHÍK, J. L. O conceito de preconceito. In: \_\_\_\_\_. Preconceito, indivíduo e cultura. 2.ed. São Paulo: Robe, 1997. p.11-51.
- DIONÍSIO, E. R. Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.
- MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito.
- SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.







## **ELAINE CRISTINA REIS SILVA**

Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Cidade de São Paulo (1999); Especialização em MBA – Gestão Empreendedora – Educação pela UFF – Universidade Federal Fluminense (2016); Com 2ª Graduação em Ciências Biológicas Pelo Centro Universitário FICO – Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2021) - Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal da Prefeitura de São Paulo - EMEF Firmino Tibúrcio da Costa

# O ENSINO DA BIOLOGIA: A CIÊNCIA E A SOCIEDADE

## RESUMO

Atualmente, é comum a falta de interesse mútuo, tanto dos professores como dos próprios estudantes quanto ao comprometimento e envolvimento com as atividades solicitadas nas aulas de Biologia. A maioria deles não se importa com a qualidade das aulas que estão sendo oferecidas, apenas querem realizar as tarefas propostas sem prestar atenção no que estavam fazendo, e muitas vezes nem as tarefas se propõem a realizar. Ao iniciar esta reflexão, considera-se de imediato, o fato de que o processo de aprendizagem constitui um grande desafio para os educadores. Integrando esse processo, destaca-se que a Biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos educandos, ou uma das mais insignificantes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito. Nesta perspectiva, essa pesquisa pretende verificar como se dá o ensino de Biologia acerca das práticas pedagógicas. Desta forma, verificou-se que há fatores que contribuem para o insucesso no processo ensino-aprendizagem e que é necessário discutir estes fatores com os docentes, com objetivo de estabelecer um trabalho que contribua, de forma efetiva, para a melhoria do ensino de Biologia, nas escolas públicas.

---

### Palavras-chave:

**Biologia; Práticas pedagógicas; Ensino-aprendizagem; Escola.**

## INTRODUÇÃO

Este artigo chama a atenção dos professores de Biologia para as questões: o que ensinar e como ensinar? O professor e, neste caso, o de Biologia, deve atentar para o significado da Ciência e da Tecnologia, evitando posturas alienantes, a experiência como docente permite afirmar que os estudantes têm formas e diferentes de se relacionar com o estudo dos conteúdos, os que se preocupam apenas com os resultados de seus estudos traduzidos pelas notas ou conceitos, os que buscam esclarecimentos profundos com o estudo e passam a analisá-lo para atingir uma visão ampla do conhecimento. De acordo com o exposto, Krasilchik (2005, p.12), descreve quatro níveis de alfabetização biológica: 1º - Nominal - quando o estudante reconhece os termos, mas não sabe seu significado biológico. 2º - Funcional - quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seu significado. 3º - Estrutural - quando os estudantes são capazes de explicar adequadamente, em suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos. 4º - Multidimensional - quando os estudantes aplicam o conhecimento e habilidades adquiridas, relacionando-as com o conhecimento de outras áreas, para resolver problemas reais. Os alunos ao concluírem o Ensino Médio devem atingir o 4º nível de alfabetização biológica, conforme indicado na citação anterior. Assim, além de compreender os conceitos básicos da disciplina, eles devem estar capacitados a articular o seu pensamento de forma independente, aplicando seu conhecimento na vida e intervindo para resolver os problemas. A Educação Pública precisa tornar-se popular e isto é traduzido pela necessidade de universalizá-la e democratizá-la em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões, tornando-a, de fato, acessível às camadas populares, promovendo, pela via do conhecimento e da cidadania, as condições necessárias à transformação social e à emancipação humana, pretendendo-se chegar à ação político-pedagógica. Dessa forma, Educação Pública e popular e Educação Científica demonstram a importância de se pensar uma educação escolar que realize a síntese da quantidade com a qualidade.

## A CIÊNCIA E A SOCIEDADE

Dentro deste panorama consensual pareceria tão inexequível fazer-se a crítica da atividade científica quanto o seria fazer-se a crítica do Catolicismo num contexto europeu medieval. De fato, comentando a observação do sociólogo Alvin Gouldner de que os cientistas tendem a operar a partir da pressuposição de que eles próprios creem por causa dos ditames da lógica ou da razão, enquanto os outros creem por causa da necessidade ou, poder-se-ia acrescentar, de interesses Rubem Alves (1986) propõe que a Ciência na sociedade contemporânea sob certos aspectos substitui a Religião das sociedades tradicionais. Paradoxalmente, num mundo à primeira vista secularizado, a Ciência se constituiria numa alternativa ou equivalente funcional da Religião, enquanto instituição que detém o monopólio dos métodos de se ver corretamente. Entretanto, a caracterização oficial do processo científico tem sido nos últimos anos, alvo de críticas intensas por parte de filósofos, historiadores e sociólogos da Ciência. Tanto as reformulações fundamentadas na percepção de paradoxos e incoerências filosóficas internas do modelo convencional, como aquelas derivadas da pesquisa empírica não apologética em História e Sociologia da Ciência e Biologia recente, evidenciam que este modelo convencional está equivocado em sua essência. Essas mesmas pesquisas indicam o seu caráter ideológico: o modelo é utilizado pela subcultura científica para garantir a esta uma relativa imunidade das interferências dos não especialistas da sociedade ampla a convicção de que a comunidade de cientistas por direito se apropriou do método exclusivo capaz de fornecer informação verdadeira sobre o mundo, ao mesmo tempo individualiza essa comunidade e lhe outorga uma autonomia de que nenhuma outra subcultura desfruta em nossa sociedade. Na nossa cultura tecnológica industrial isto se revela de forma clara no século XX, por exemplo, através do ideal defendido de maneira enfática da pesquisa pura, onde a visão mecanicista de mundo afetou profundamente todas as áreas de conhecimento, principalmente após o surgimento da filosofia positivista e do avanço tecnológico que a revolução industrial proporcionou. O relógio, com sua precisão e predição mecânicas, passou a ser o símbolo do Universo. O mundo e as organizações passaram a ser vistos como máquinas, trata-se de um

mundo onde não há lugar para sentimentos, onde a razão mecânica, exata, reducionista, exclui a emoção humana. Não existe espaço para valores e princípios éticos. As pessoas são “recursos humanos” – coisas –, autômatos biológicos, sem espaço para pensar, portanto, sem capacidade nem autonomia para criar. Não podem cumprir sua missão de co-criadores deste Universo em expansão. Os acontecimentos são vistos simplesmente numa relação estrita de causa e efeito, seguindo um pensamento linear, dados são analisados e são feitas projeções proporcionais para resultados futuros, busca-se sempre uma resposta certa ou a melhor resposta para os problemas e tudo deve ser determinado objetivamente. Como consequência da visão mecanicista de mundo, aconteceu uma fragmentação generalizada que acarretou uma crise sem precedentes na história, a objetividade, da ciência e da tecnologia, gerou uma indiferença generalizada em relação a critérios éticos e morais. O divórcio entre ciência, arte, filosofia e tradição parece ser o maior responsável pelo distanciamento generalizado da ética. Segundo Pierre Weil (2000), fato semelhante aconteceu com a trilogia dos valores que nortearam a Revolução Francesa, inseparáveis na sua intenção original: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, onde a liberdade ficou com o mundo capitalista, que sacrificou a igualdade de oportunidades; a Igualdade ficou com o mundo socialista, que sacrificou, em nome desse valor, a Liberdade; e a Fraternidade foi esquecida pelos dois, devido ao domínio da ciência e da tecnologia, que a relegaram para o domínio da espiritualidade. Quem fala em fraternidade e amor, nos dias de hoje, é, muitas vezes, visto como idealista, sonhador, vivendo nas nuvens, sentimental, atrasado e não sei mais o quê... (WEIL, 2000, p. 134). A complexidade nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento, semelhante à produzida no passado pelo paradigma copernicano. Mas essa nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que se “autoproduz”, confere também um novo sentido à ação: trata-se de fazer nossas apostas, o que vale dizer que com a complexidade ganhamos a liberdade. A grande descoberta do século é que a ciência não é o reino da certeza, se baseia, seguramente, numa série de certezas local e espacialmente situadas. A ciência é de fato um domínio de múltiplas certezas, e não o da certeza absoluta no plano teórico. A obra de Popper se tornou indispensável para a compreensão de que uma teoria científica não existe como tal, a não ser que, na medida em que aceita ser falível, submete-se ao jogo da “falsificabilidade” e, portanto, aceita sua biodegradabilidade. Como exemplo Matthews (1995) cita a lei do isocronismo do pêndulo. Del Monte, que era patrono de Galileu, e descrito como exímio construtor de máquinas, baseado em observações empíricas, recusava-se em aceitar que pêndulos feitos com materiais diferentes podiam ter um mesmo período de oscilação. Galileu, que havia deduzido tal lei por meio de relações matemáticas, apontava que ela seria seguida apenas em condições ideais (desconsiderando a resistência do ar, perdas de energia na forma de calor etc). Para Del Monte isto não fazia sentido, a matemática para ele deveria descrever o mundo tal qual ele percebia as outras ciências poderiam ter suas leis e teorias justificadas em termos dos princípios daquela ciência. Porém, estes autores apontam que apesar de haver certas semelhanças entre a Física e a Química, pois apresentam conceitos de caráter quantitativo e dinâmico, esta última dá grande ênfase, também, a classificações e a aspectos qualitativos da natureza, semelhantemente à Biologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo o qual apontou vários fatores que contribuem para o insucesso da aprendizagem, percebeu-se que as causas demandam necessidades de reestruturação na perspectiva profissional individual e no nível de sistema de ensino público. Confirma-se que o aprofundamento dos conteúdos, pelos professores da educação básica, geralmente, só se torna possível em momentos de estudos promovidos por cursos, encontros, seminários ou grupos de estudos. Isto se deve, principalmente pela carga horária excessiva de trabalho docente e pela necessidade de ter alguém com maior proximidade das descobertas científicas para conceituar as mesmas, pois a maioria dos professores afirma ter dificuldades para compreender os desafios educacionais contemporâneos. Por isso considera-se que o curso oferecido aos professores contribuiu, de forma significativa, para a formação continuada dos docentes, considera-se que este trabalho auxiliou o desenvolvimento da compreensão necessária para uma prática pedagógica capaz de subsidiar os processos significativos de ensino-aprendizagem, num mundo

extremamente complexo. E, considera-se que a compreensão que o educando tem sobre a natureza do conhecimento é fundamental para entender os conteúdos e relacioná-los com situações do cotidiano a tentativa de colaborar com a atualização científica de alguns professores e o desejo de que o ensino de Biologia, no nível médio, possa contribuir para a formação de indivíduos críticos, solidários e responsáveis pelas suas atitudes e pelas implicações decorrentes delas. Para Lima (2008), formar professores com pleno conhecimento lúdico é uma tarefa árdua e difícil, pois para educar é necessário ter conhecimento profundo e acreditar que é possível conciliar o ensino lúdico com o ensino tradicional, tornando-o uma forma de aprendizagem significativa. Dessa forma, a implementação das atividades ambientais em escolas públicas é um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem trazendo aos alunos aulas diferenciadas, mais dinâmicas, interativas e com objetivos específicos no ensino do meio Ambiente. Os professores devem estar bem-preparados para a reelaboração do conhecimento e informações que recebem, inclusive as ambientais, para que assim possam transmitir de forma fácil para os alunos. A inclusão das questões ambientais nas escolas e na formação do professor é um desafio, mas é um desafio que pode ser vencido com empenho dos professores, das instituições de formação, do governo, dos alunos e da população.

## REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem. FILOSOFIA DA CIÊNCIA: Introdução ao jogo e as suas regras. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2007
- AMORIM, A. C. R. (2010) Relações entre Ciências/Tecnologia/Sociedade. O que nos dizem os livros didáticos de Biologia? *Ensino Em Revista*. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7813>. Acesso em 26/10/2023
- ASTOLFI, J. e DEVELAY, M. A didática das Ciências. 4ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BORDENAVE, J. D.; Pereira, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 18. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 312 p.
- BORGES, R. M. R. Repensando o Ensino de Ciências In: MORAES, Roque (org.). *Construtivismo e Ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. Porto Alegre. Sagra, 2000.
- CACHAPUZ, A. F., PRAIA, J. e JORGE, M. Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências (Temas de Investigação, 26), Ministério da Educação, Lisboa, 2002.
- CUNHA, A. M. O. e CICILLINI, G. A. Considerações sobre o Ensino de Ciências para a escola fundamental In: VEIGA, I. P. A. e CARDOSO, M. H. F. *Escola fundamental currículo e ensino* (2ª ed.), Campinas, SP, 1995.
- DELVAL, J. *Aprender a aprender*. Tradução de: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.118
- FOUREZ, G. (2016). *CRISE NO ENSINO DE CIÊNCIAS? Investigações Em Ensino De Ciências*, 8(2), 109–123. Recuperado de <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/542> Acesso em 29/10/2023.
- HENNING, G. J. *Metodologia do Ensino de Ciências*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1994.
- KRASILCHIK, M. *Práticas de Ensino de Biologia*. 4ª ed. ver. e amp., 1ª reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O professor e o Currículo das Ciências*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- LOPESAC. e MACEDO, E. (orgs) *Currículo de Ciências em debate*, São Paulo, Papirus, 2004.
- MARANDINO, M. A Formação Continuada de Professores em Ensino de Ciências: problemática, desafios e estratégias. In: *Magistério, Construção Cotidiana*. CANDAU, V. M. (org.). 2ª ed.. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VIANNA, Deise Miranda e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Formação permanente: a necessidade da interação entre a ciência dos cientistas e a ciência em sala de aula. *Ciência & Educação*, v. 6, n. 1, p. 31-42, 2000 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-73132000000100004> . Acesso em: 29/10/2023.
- WEIL, P. *A mudança de sentido e o sentido da mudança*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000



## **ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIG-UNIMESP (2012); Pós-Graduada em “Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos” pela Faculdade de Educação Paulista - FAEP (2019); Pós Graduada em “Direito Educacional” pela Faculdade de Tecnologia Alpha Chanel – FATAC (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Cantídio Nogueira Sampaio.

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA FORMAÇÃO INTELECTUAL

## RESUMO

O ato de narrar histórias e utilizar livros ricamente ilustrados são os primeiros passos essenciais para despertar o interesse das crianças nesse primeiro contato com a leitura. Ao fazê-lo de maneira cativante, isso despertará na criança um genuíno interesse, trazendo consigo benefícios e resultados significativos. A leitura deve ser reconhecida como uma fonte de entretenimento e conhecimento, pois possui o poder de enriquecer a imaginação e o vocabulário, facilitando a compreensão textual e possibilitando uma transição tranquila para as séries iniciais. A interação com a leitura é de extrema importância. É necessário promover um diálogo sobre os livros, por meio de perguntas e descrições, destacando elementos relevantes e revisitando as partes preferidas pelas crianças. Não podemos deixar de mencionar, mesmo que brevemente, a dislexia, pois é fundamental que familiares e professores envolvidos na vida intelectual e educacional das crianças diagnosticadas estejam atentos.

---

**Palavras-chave:**  
**Compreensão Textual;**  
**Imaginação; Vocabulário.**

## INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na formação intelectual das pessoas, uma vez que proporciona o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação, além de estimular a criatividade e a imaginação. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo discutir a importância da leitura na formação intelectual, destacando seus benefícios e impactos no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos.

O objetivo geral deste texto é evidenciar a relevância da leitura como ferramenta essencial para a formação intelectual dos indivíduos. Serão apresentados argumentos que sustentam a importância da leitura como meio de adquirir conhecimento, ampliar o vocabulário, desenvolver o pensamento crítico e expandir horizontes.

Os Objetivos Específicos são destacar os benefícios da leitura no desenvolvimento do intelecto, como a ampliação do repertório cultural e a aquisição de conhecimentos em diversas áreas do saber; discutir como a leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a concentração, a memória e a capacidade de raciocínio lógico; abordar a importância da leitura na formação do senso crítico, permitindo que os leitores analisem e interpretem diferentes perspectivas e pontos de vista.

A escolha desse tema se justifica pela importância da leitura como base para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos indivíduos. Por meio da leitura, é possível adquirir conhecimentos, expandir horizontes e desenvolver habilidades cognitivas fundamentais. Discutir a importância da leitura na formação intelectual é fundamental para incentivar e promover o hábito de leitura, contribuindo para a formação de indivíduos mais informados, reflexivos e engajados com o mundo ao seu redor. A criança com dislexia enfrenta dificuldades em adquirir a leitura na idade esperada, o que acaba por atrasar seu progresso educacional. Os adultos têm a responsabilidade de compreender as limitações e potencialidades da criança com dislexia, trabalhando em conjunto para proporcionar condições favoráveis ao seu desenvolvimento escolar e pessoal. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ser desafiadoras, elas não impedem que o aluno receba uma educação de qualidade. É possível oferecer a ele uma educação formal, assim como qualquer outra criança, desde que sejam fornecidas condições especiais que o estimulem de maneira apropriada.

Por fim, reforçando as palavras mencionadas no início desta introdução, juntamente com todo o conteúdo abordado neste trabalho, reafirmamos que a leitura desempenha um papel extremamente importante desde a Educação Infantil, pois é capaz de formar cidadãos ativos, promovendo uma sociedade mais consciente e crítica por meio de uma nova geração de pensadores.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E O INÍCIO DA LEITURA

A fase da infância é conhecida como um período de descobertas, no qual a aprendizagem ocorre de maneira fluida e lúdica, é uma etapa enriquecedora que, se abordada de forma adequada, proporcionará uma ampla gama de aprendizados significativos para a formação de um indivíduo completo e preparado para a interação social.

É de suma importância que os educadores assumam a responsabilidade pela formação de cada criança nessa fase da vida, repensando os ambientes na educação infantil de modo a favorecer interações e conhecimentos do mundo, contribuindo assim para a construção de indivíduos competentes.

Desde tenra idade, as crianças participam de situações que envolvem a leitura em suas interações diárias sem a necessidade de esforço pedagógico. A leitura se manifesta de diversas formas



transmitindo uma infinidade de conhecimentos. Por isso, é importante levar em consideração o conhecimento prévio que a criança já possui e dentro da escola, esse conhecimento deve ser explorado e trabalhado de maneira pedagogicamente intencional, sistemática e planejada, a fim de obter efeitos significativos.

Considerando que cada ser humano tem ritmos e formas diferentes de desenvolvimento para andar, falar, brincar, comer, ler e escrever, conclui-se que a educação deve ser direcionada a essas perspectivas, levando em conta as múltiplas dimensões e entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo.

Antes de aprender a ler convencionalmente, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram em suas interações com o mundo, como livros, revistas, embalagens, panfletos comerciais, cartazes de rua, anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, placas de trânsito, entre outros.

Por volta do século XIX, as instituições voltadas para a infância eram principalmente creches e jardins de infância. No Brasil, as creches tinham um enfoque assistencialista, ao contrário de outros países que buscavam fins pedagógicos. Nesse mesmo século surgiu a pré-escola, que não mais se concentrava no assistencialismo, mas reconhecia a necessidade de um trabalho sistematizado para que a criança chegasse às séries iniciais com habilidades desenvolvidas incluindo o acesso à leitura, mesmo antes da alfabetização. A importância das experiências na primeira infância passou a ser valorizado pela sociedade, o que levou a mobilização da sociedade civil e dos órgãos governamentais para reconhecer e documentar o atendimento a essas crianças.

Desde então, a pré-escola passou a ser vista como uma fase importante para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor da criança, somando-se a outros fatores cruciais para o desenvolvimento de indivíduos críticos, capazes de agir na sociedade. Essa importância se deve ao fato de acreditar-se que é na infância que a criança desenvolve estruturas de pensamento e linguagem que serão utilizadas posteriormente na compreensão de futuras aprendizagens. É na pré-escola que a criança participará de atividades fundamentais que a ajudarão a construir significados para processos futuros como o gosto pela leitura e escrita, descobrindo assim um novo e amplo universo, permitindo uma verdadeira imersão social no mundo em que vive.

Assim, inicia-se um processo de busca no qual a criança procura recriar situações que presenciou. Essas situações são reproduzidas por meio de brincadeiras, nas quais a criança interage com o ambiente, conhecendo-o e expressando sua criatividade, inteligência, habilidades e imaginação. Isso fica evidente quando observamos que, por meio das brincadeiras, as crianças utilizam a escrita, mesmo que ainda não sejam capazes de decodificá-la. A leitura promove o desenvolvimento cognitivo, auxilia na formação de opiniões, estimula o raciocínio, amplia o conhecimento do mundo, facilita a aprendizagem e a concentração, além de despertar maior interesse no processo de alfabetização.

A infância é considerada a fase da exploração, na qual ocorre a aquisição de conhecimento de forma natural. É um período rico em oportunidades que se bem aproveitado, permitirá uma infinidade de aprendizados significativos para a formação de um indivíduo completo e preparado para a interação social. É extremamente importante que nessa etapa da vida humana o educador seja responsável pela formação de cada criança, repensando os ambientes na educação infantil de modo a estimular interações e o conhecimento do mundo, trabalhando assim na formação de indivíduos competentes.

Desde cedo as crianças participam de situações nas quais a leitura está presente em suas interações cotidianas, sem necessidade de intervenção pedagógica. A leitura se manifesta de várias formas, transmitindo diversos conhecimentos, por essa razão, é necessário considerar o conhecimento prévio da criança que deve ser explorado e trabalhado de forma pedagógica,

sistemática, intencional e planejado, a fim de obter resultados significativos.

Assim, inicia-se um processo de busca no qual a criança procura reproduzir situações que vivenciou. Essas situações são reproduzidas por meio de brincadeiras, nas quais a criança interage com o ambiente, conhecendo-o e expressando sua criatividade, inteligência, habilidade e imaginação. Isso pode ser observado quando as crianças utilizam a escrita durante as brincadeiras, mesmo que ainda não sejam capazes de decodificá-la. A leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo, auxilia na formação de opinião, estimula o raciocínio, amplia o conhecimento do mundo, facilita a aprendizagem e a concentração, além de despertar maior interesse no processo de alfabetização.

De acordo com RCNEI:

“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 lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. (RCNEI, 1998 vol. 1 p. 21-22).

Nesse sentido, é imprescindível utilizar variadas formas de comunicação, adaptadas a distintos propósitos, viabilizando que a criança assimile e seja compreendida, manifeste suas concepções, emoções, anseios e progrida em sua jornada de construção de sentidos, a fim de ampliar sua habilidade comunicativa.

Conforme as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, e garantir experiências que (...) favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (DCNEI, 2009, p. 25).

O início precoce da criança em relação aos livros é de suma importância para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, e deveria ser introduzido no ambiente familiar, pelos pais ou irmãos mais velhos. Reconhecendo que existem diversos elementos que dificultam e negam esse contato, vemos a escola como o único local capaz de proporcionar essa interação da criança com os livros (e outros materiais escritos), de forma a enriquecer seu processo de aprendizagem.

Por meio da leitura, as crianças encontrarão termos que indicam, elucidam, informam, esclarecem, orientam, classificam, enumeram, persuadem e moldam o que também contribuirá para sua fase de expressão oral. Entretanto, para garantir o êxito do trabalho com a criança e a leitura, é necessário ponderar a maneira como essa experiência é apresentada.

## O DOCENTE E O DISCENTE

O educador desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores, baseados no senso comum, acreditam serem meros transmissores de conhecimento, sem perceberem a dimensão individual de cada aluno. Ser professor vai além de ser um simples transmissor de conteúdos, ele tem o poder de conectar as experiências dos alunos com o mundo levando-os a refletir sobre seu ambiente e auxiliando-os na formação de suas próprias opiniões. Infelizmente, alguns professores são vistos e se veem apenas como transmissores e consideram a criança como uma entidade vazia que deve ser preenchida com conteúdos que talvez sejam úteis em algum momento incerto, resultando em uma aprendizagem mecânica.

É necessário desfazer essa ideia e combater a desvalorização, essa mudança é essencial para estabelecer uma nova e eficaz relação entre professor e aluno. Para isso, o professor precisa reconhecer seu papel social e político, embora atualmente muitas vezes seja subestimado, é fundamental que o professor compreenda sua importância para que possa adotar uma postura crítica em relação ao seu trabalho e, assim, recuperar o verdadeiro significado de ser um educador, fazendo com que a sociedade também reconheça isso.

O aluno é como um solo fértil no qual o professor planta suas melhores sementes a cada dia, com o objetivo de colher belos frutos. Em todo o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm importância fundamental.

É o professor quem mediará o contato da criança com a leitura e a escrita, respeitando cada faixa etária e tendo o cuidado de não apresentar desafios além do que a criança está preparada para enfrentar no momento. Para isso, é necessário avaliar criticamente os métodos pedagógicos.

Destaco que a aprendizagem na educação infantil deve respeitar os interesses e desejos das crianças, de modo que as situações propostas forneçam subsídios para que elas possam agir e interagir, garantindo seu direito de aprender através do brincar.

O professor deve reconhecer a linguagem escrita como uma das muitas linguagens utilizadas como base na educação infantil, utilizando-a de forma criativa e expandindo seu repertório de conhecimentos.

De forma alguma a palavra "ensino" deve ser excluída da educação infantil, uma vez que há muito a ser ensinado nessa fase da educação básica. Levando em consideração que o brincar é uma cultura própria da criança e um meio pelo qual ela aprende e se desenvolve, assim como a escrita é vista como uma prática social da qual a criança tem o direito e o interesse desde cedo, é possível unir o útil ao agradável, trabalhando de forma sistemática e respeitando a cultura da infância, proporcionando situações em que a leitura e a escrita façam sentido para elas.

Não se trata de antecipar ou acelerar o processo de alfabetização, mas também não se pode negligenciar a importância do trabalho com a leitura e a escrita com as crianças pequenas. No entanto, a relação entre professor e aluno (criança) deve ser baseada na afetividade, levando em consideração que o processo de aprendizagem, independentemente da cultura, ocorre por meio da interação social e é construído a partir das vivências. A afetividade está presente na vida das crianças e não deve, de forma alguma, ser afastada quando elas ingressam na escola. Muitos professores têm a falsa crença de que estabelecer uma conexão próxima com a criança além do objeto de estudo significaria um excesso de confiança, o que provavelmente resultaria em fracasso escolar. É necessário rever esses conceitos, tendo como base importante à aprendizagem da criança.

Compreende-se, portanto, que para que ocorra uma aprendizagem significativa e prazerosa é preciso valorizar o fato de que tanto o professor quanto o aluno estão em constante

desenvolvimento, sendo construída a cada nova interação, é necessário um trabalho colaborativo entre ambas as partes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da criança em um mundo estruturado pela sociedade é realizada por meio dos adultos próximos, que estabelecem normas de convívio, e o que é chamado de processo de integração social e implica necessariamente na regulação das condições coletivas de existência. A ideia de infância é construída historicamente, em uma dinâmica de interações sociais nas quais a criança desempenha um papel ativo de participante social, com características próprias do contexto em que está inserida. A infância deixou então de ser percebida como uma realidade conhecida por todos para ser compreendida como um grupo específico que gera e perpetua a vida social. Reconhece-se a criança como um indivíduo em desenvolvimento, protagonista de sua própria história, agente e resultado da vida social. Por essas e outras razões, considera-se de extrema importância a introdução da leitura desde os primeiros anos de vida com o objetivo de socializar, representar, expressar e ampliar conhecimentos. A escola tem o papel de proporcionar meios para que a criança se desenvolva integralmente, auxiliando-a no processo de compreensão do mundo e de si mesma. Portanto, a proposta apresentada neste trabalho defendeu a importância da leitura na formação intelectual.

A criança brinca e é por meio do brincar que ela se desenvolve, a aprendizagem deve ocorrer de forma gradual, respeitando a individualidade de cada criança, tendo o aspecto lúdico como parte fundamental de todo o processo educativo. Conforme a leitura se torna gradualmente presente na vida da criança, ela aprimora suas habilidades de reprodução, que inicialmente podem ser simples e ao longo do tempo, vão se tornando mais refinadas e detalhadas. Torna-se evidente que a leitura oferecida desde cedo traz inúmeros benefícios que se aprimoram ao longo de todo o processo de aprendizagem, trabalhando dessa maneira, busca-se obter melhores resultados para as aprendizagens futuras. No entanto, nota-se que a educação ainda requer uma formação significativa que atenda às necessidades específicas dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. Scipione, 1989.
- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, a.
- BARROS, J.M.G. Jogo Infantil e Hiperatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998. 3 v. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 27 ago.2023.
- FERNANDEZ A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, 1991(reedição).
- FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- KHAN, Aamir (direção). Como estrelas na terra, toda criança é especial. Disponível em: <https://youtu.be/6rxSS46Fwk4> Acesso em 14 ago.2023.
- MATTOS, P. No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.
- MOURÃO, C. C. PNL e o sucesso no processo de ensino- aprendizagem. Sociedade Brasileira de Neurociência 2010. Disponível em: <http://www.sbneurociencia.com.br/carine/index.htm> Acesso em: 13 ago.2023.



## **ELISETE CASTRO SILVA**

Graduação em Pedagogia pela faculdade Santa Izildinha, ano de Conclusão 2008. Professora de educação infantil Especialização em alfabetização e letramento.

# EXPLORANDO O MUNDO DA EXPRESSÃO: A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## RESUMO

O presente artigo aborda a relevância da inserção da arte no contexto da Educação Infantil, reconhecendo-a como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Explorando os benefícios cognitivos, emocionais e sociais que a prática artística proporciona, são apresentados estudos e experiências práticas que demonstram como a arte estimula a criatividade, a expressão individual e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. Além disso, são discutidas estratégias pedagógicas e abordagens eficazes para integrar a arte de forma significativa no currículo da Educação Infantil, promovendo assim um ambiente enriquecedor e estimulante para o desenvolvimento das habilidades das crianças.

---

**Palavras-chave:**  
**Arte; Educação Infantil;**  
**Aprendizagens.**

## INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase determinante no desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Durante esse período, é importante proporcionar experiências educativas que estimulem a criatividade, a expressão individual e a construção do pensamento crítico. Nesse contexto, a arte emerge como uma ferramenta poderosa e essencial para a formação integral dos estudantes.

Este artigo se propõe a explorar minuciosamente o papel da arte na educação infantil, entendendo-a não apenas como uma disciplina, mas como uma linguagem universal que transcende as barreiras da idade e da cultura, reconhecendo a importância dessa inserção, este estudo busca embasar teoricamente e demonstrar empiricamente os benefícios tangíveis que a prática artística oferece às crianças em seus primeiros anos de vida.

Ao longo deste artigo, serão abordados aspectos fundamentais relacionados à influência da arte no desenvolvimento cognitivo, na expressão emocional e no crescimento social das crianças. Além disso, serão apresentadas estratégias pedagógicas e exemplos práticos que visam integrar a arte de maneira significativa no currículo da educação infantil.

Desse modo, este trabalho pretende não apenas elucidar a relevância da arte no contexto educacional da primeira infância, mas também fornecer subsídios concretos para educadores e profissionais da área, incentivando a promoção de ambientes enriquecedores e estimulantes para o florescimento das habilidades das crianças. Através desta pesquisa, almeja-se contribuir para a construção de um alicerce sólido e inspirador que potencialize o desenvolvimento holístico dos futuros cidadãos e criadores do mundo.

A arte vai muito além de simples atividades lúdicas e coloridas, sendo uma poderosa ferramenta para estimular o pensamento criativo, a expressão individual e o desenvolvimento cognitivo e emocional desde os primeiros anos de vida.

A prática artística oferece um espaço seguro e livre de julgamentos, onde as crianças podem explorar, experimentar e expressar suas emoções, pensamentos e percepções. Isso contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, promovendo um senso de realização e pertencimento.

Além disso, a arte estimula habilidades cognitivas essenciais, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e a capacidade de observação. As atividades artísticas também fomentam a habilidade de concentração e o desenvolvimento da coordenação motora fina.

É na educação infantil que se forma as habilidades socioemocionais, e a arte desempenha um papel fundamental nesse aspecto. Através da criação artística, as crianças aprendem a lidar com suas emoções, a expressar sentimentos e a desenvolver empatia.

Além disso, a colaboração em atividades artísticas promove habilidades sociais como a cooperação e a comunicação, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos e inovadores, habilidades essenciais em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico.

Portanto, sua importância vai muito além do contexto escolar, influenciando positivamente o desenvolvimento ao longo de toda a vida.

## AARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte na educação infantil desempenha um importante papel no desenvolvimento da crianças. Ela é muito mais do que apenas atividades criativas e divertidas; é uma ferramenta educacional

poderosa que influencia positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e criativo das crianças desde os primeiros anos de vida. Neste ensaio, exploraremos a importância da arte na educação infantil, examinando como ela contribui para o crescimento e o bem-estar das crianças e como os educadores podem incorporar efetivamente a arte no currículo da primeira infância.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

A arte estimula o desenvolvimento cognitivo de várias maneiras. Quando as crianças se envolvem em atividades artísticas, como desenho, pintura e escultura, elas estão desenvolvendo habilidades de observação, concentração e resolução de problemas. A arte também ajuda a melhorar a coordenação motora fina, pois as crianças aprendem a controlar os movimentos de suas mãos e dedos ao manusear materiais artísticos.

Além disso, a exploração artística estimula o pensamento crítico e a tomada de decisões. As crianças são incentivadas a fazer escolhas sobre cores, formas, texturas e composições, o que as ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e criatividade.

A conexão entre a arte e o desenvolvimento acadêmico também é notável. Estudos têm mostrado que as crianças que têm experiências artísticas na educação infantil tendem a se sair melhor em matemática e leitura. A arte ajuda a construir a base para o entendimento de conceitos complexos, como padrões, proporções e simetria, que são fundamentais em muitas áreas acadêmicas.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

A arte oferece um meio para as crianças expressarem suas emoções, pensamentos e experiências de maneira não verbal. Isso é particularmente importante, pois as crianças pequenas podem não ter as habilidades linguísticas totalmente desenvolvidas para expressar o que estão sentindo. Através da arte, elas podem criar obras que refletem suas emoções e experiências de vida.

A expressão artística também promove a autoestima e a autoconfiança. Quando as crianças veem suas criações como algo valioso e significativo, isso reforça sua autoimagem positiva. Além disso, a arte ajuda as crianças a lidar com emoções difíceis, como medo, raiva ou tristeza, proporcionando um meio seguro para explorar e expressar esses sentimentos.

Não trata-se é apenas uma atividade solitária; também promove a interação social e a colaboração. Quando as crianças trabalham juntas em projetos artísticos, elas aprendem a compartilhar ideias, ouvir os outros e trabalhar em equipe. Isso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a empatia e a cooperação.

Além disso, a exposição à arte de diferentes culturas e períodos históricos enriquece a compreensão das crianças sobre o mundo ao seu redor e promove a tolerância e a apreciação da diversidade.

## **INCORPORANDO A ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A efetiva integração da arte no currículo da Educação Infantil requer diretrizes claras e específicas. Essas orientações devem abordar diversos aspectos. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):



A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (p. 85).

Estabelecer um currículo que englobe uma variedade de atividades artísticas, como desenho, pintura, modelagem, música, dança e teatro. Isso proporciona às crianças a oportunidade de explorar diversas formas de expressão artística desde cedo.

É fundamental levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento infantil ao planejar atividades artísticas. Isso implica compreender as capacidades motoras, cognitivas e emocionais das crianças em cada faixa etária, garantindo que as atividades sejam adequadas e estimulantes. Assegurar que as instituições disponham de materiais e recursos apropriados para a prática artística. Isso inclui fornecer uma variedade de papéis, tintas, lápis de cor, giz de cera, instrumentos musicais simples, entre outros, para que as crianças possam explorar e criar livremente.

Oferecer formação continuada para os educadores sobre como incorporar a arte de forma eficaz no ensino e na aprendizagem. Isso envolve compartilhar estratégias pedagógicas, abordagens criativas e métodos de avaliação do progresso artístico das crianças. Além de fomentar o desenvolvimento das habilidades artísticas, a inclusão da arte na Educação Infantil gera uma série de impactos positivos. A prática artística estimula a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, promovendo um desenvolvimento cognitivo robusto desde os primeiros anos.

Através da arte, as crianças aprendem a identificar e expressar suas emoções de maneira saudável, contribuindo para o desenvolvimento de uma inteligência emocional sólida.

A arte é uma forma de promover a inclusão e a compreensão de diferentes culturas, incentivando a aceitação da diversidade desde a infância.

Ao criar suas próprias obras, as crianças ganham confiança em suas habilidades criativas, promovendo uma imagem positiva de si mesmas.

Em resumo, a regulamentação e orientação adequada da arte na Educação Infantil são fundamentais para proporcionar às crianças um ambiente rico em experiências artísticas. Isso não apenas nutre suas habilidades criativas, mas também promove um desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao investir na arte desde a infância, estamos cultivando indivíduos mais criativos, sensíveis e conscientes do mundo que os cerca.

Os educadores desempenham um papel fundamental na incorporação eficaz da arte no currículo da educação infantil. É essencial que os educadores forneçam um ambiente propício para a expressão artística, oferecendo uma ampla variedade de materiais e oportunidades para a exploração.

Além disso, os educadores devem valorizar o processo criativo das crianças, em vez de se concentrarem apenas no produto. Eles devem encorajar as crianças a experimentar, cometer erros e continuar aprendendo através da arte. Conforme diz Almeida.

a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas

atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (1992, p. 48).

A integração da arte em outras áreas do currículo, como ciências, matemática e linguagem, também é uma abordagem eficaz. Isso permite que as crianças vejam como a arte está interconectada com outras disciplinas e reforça a relevância da arte em suas vidas cotidianas.

A arte é uma parte essencial do desenvolvimento infantil. Ela promove o crescimento cognitivo, emocional e social, ajudando as crianças a se tornarem pensadoras criativas, expressivas e colaborativas. Os educadores desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente que nutre a criatividade e a expressão artística das crianças, o que, por sua vez, as prepara para um futuro de aprendizado contínuo e sucesso em todas as áreas da vida. Portanto, é imperativo que a arte continue a desempenhar um papel central na educação infantil, capacitando as crianças a explorar e compreender o mundo que as rodeia de maneira profunda e significativa. Lavelberg afirma que:

é necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (2003, p. 12).

A arte como ferramenta pedagógica vai além do simples ato de criar obras estéticas. Ela proporciona um espaço onde os alunos podem se expressar livremente, sem as barreiras muitas vezes impostas pela linguagem verbal. Isso é especialmente valioso para aqueles que têm dificuldades em se comunicar de maneira convencional. A arte oferece uma linguagem universal que permite a todos se conectarem e compartilharem suas experiências.

Além disso, a prática artística estimula a capacidade de observação e a atenção aos detalhes. Ao desenhar, pintar ou esculpir, os alunos aprendem a observar o mundo ao seu redor de forma mais minuciosa, desenvolvendo uma percepção mais aguçada. Essa habilidade é valiosa não apenas na arte, mas também em outras áreas do conhecimento e da vida cotidiana.

A integração da arte no currículo educacional também promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e diversificado. Ela permite que os alunos explorem diferentes culturas, tradições e formas de expressão, promovendo a compreensão e o respeito pela pluralidade de perspectivas no mundo.

Além disso, a prática artística pode ser uma poderosa ferramenta terapêutica. Ela oferece um espaço seguro para lidar com emoções complexas e promove o bem-estar emocional. A criação artística pode ser uma forma de catarse, permitindo que os alunos processem experiências difíceis e encontrem formas construtivas de lidar com elas.

Por fim, a arte como ferramenta pedagógica estimula a autonomia e a independência dos alunos. Ao criar suas próprias obras, os estudantes aprendem a confiar em suas habilidades e a confiar em suas decisões criativas. Isso contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e para a construção de uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida.

As atividades artísticas são ferramenta pedagógica multifacetada e essenciais, que promove o desenvolvimento integral dos alunos. Ela estimula a criatividade, a expressão individual, a inclusão, a observação detalhada, o bem-estar emocional e a autonomia. Incorporar a arte no ambiente educacional não apenas enriquece o processo de aprendizado, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo de maneira mais completa e consciente.

## **AARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

A arte, ao longo da história, tem se revelado uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de transcender fronteiras e potencializar o aprendizado de forma única e enriquecedora. Por meio da expressão criativa, os indivíduos encontram um canal para comunicar emoções, pensamentos e ideias de maneira não convencional, expandindo as possibilidades de comunicação.

Além disso, a prática artística estimula a imaginação e a criatividade, desafiando os limites do pensamento convencional e incentivando a busca por soluções inovadoras. O processo artístico não apenas envolve a manipulação de materiais, mas também a exploração de diferentes perspectivas e abordagens para enfrentar desafios.

A integração das artes no contexto educacional transcende as próprias disciplinas artísticas. Ela serve como ponte para a compreensão interdisciplinar, conectando-se a áreas como história, matemática, ciências e literatura.

A criação artística baseada em contextos históricos, por exemplo, não apenas aprofunda o entendimento sobre a arte em si, mas também enriquece a compreensão dos eventos e períodos abordados.

Além disso, a prática artística contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais. A pintura, o desenho e a escultura, por exemplo, exigem uma coordenação fina e estimulam os sentidos de visão, tato e até mesmo audição em alguns casos. Esse engajamento sensorial ampliado enriquece a experiência de aprendizado, proporcionando uma compreensão mais profunda e sensorial do mundo ao redor.

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

A arte também desempenha um papel crucial na promoção da autoestima e confiança. Ao criar algo genuíno e expressar-se de forma autêntica, os indivíduos experimentam uma sensação de realização, fortalecendo a confiança em suas próprias habilidades criativas. Além disso, a prática artística promove a inclusão e a valorização da diversidade, permitindo a exploração de diferentes culturas, perspectivas e formas de expressão.

Por fim, a arte é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Ao enfrentar desafios artísticos, os alunos aprendem a pensar de forma crítica, a experimentar e a buscar soluções inovadoras. Dessa forma, a arte transcende o campo da expressão estética, tornando-se uma aliada fundamental no processo educacional, enriquecendo o aprendizado e potencializando o desenvolvimento integral dos indivíduos.

## **A PERSPECTIVA DO PROFESSOR SOBRE AARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A compreensão do conceito de arte na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento criativo e cognitivo das crianças. Os professores, como mediadores entre os

pequenos e o mundo da expressão artística, possuem visões variadas sobre o que constitui a arte nessa fase crucial da vida educacional. Este texto tem como objetivo explorar e analisar as perspectivas dos educadores de Educação Infantil a respeito do conceito de arte, investigando como essas percepções influenciam a prática pedagógica e o desenvolvimento artístico das crianças. Sobre isso, Arendt (1979 apud BARBIEIRI, 2012) ressalta que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (p. 146).

A visão dos professores sobre arte na Educação Infantil é multifacetada e influenciada por diversos fatores. Muitos professores acreditam que a arte na Educação Infantil deve ser um espaço de liberdade e expressão, onde as crianças são encorajadas a criar sem restrições. Isso implica em proporcionar uma variedade de materiais e técnicas para que os pequenos possam explorar livremente.

Outros educadores veem a arte como uma oportunidade de desenvolver habilidades específicas, como coordenação motora fina, percepção visual e habilidades cognitivas. Para eles, a arte é uma ferramenta para o aprimoramento das capacidades das crianças.

Há professores que enfatizam a importância da exploração sensorial na arte. Eles valorizam a experimentação com diferentes materiais e texturas como forma de enriquecer a experiência artística e promover o desenvolvimento sensorial das crianças.

Alguns educadores veem a arte como uma forma de integrar diferentes áreas do conhecimento, como ciências, matemática e linguagem. Eles buscam contextualizar as atividades artísticas dentro do currículo, proporcionando uma abordagem interdisciplinar.

A visão dos professores sobre arte na Educação Infantil desempenha um papel crucial na forma como as atividades artísticas são planejadas e conduzidas. Ela impacta diretamente o desenvolvimento artístico das crianças em várias áreas:

**Estímulo à Criatividade e Expressão:** Professores que valorizam a expressão livre proporcionam um ambiente propício para que as crianças desenvolvam sua criatividade e encontrem sua voz artística desde cedo.

**Desenvolvimento de Habilidades Motoras e Cognitivas:** Educadores que enfatizam o desenvolvimento de habilidades específicas através da arte proporcionam atividades que desafiam as crianças a aprimorar suas capacidades motoras finas e habilidades cognitivas.

**Contextualização e Integração Disciplinar:** Aqueles que veem a arte como uma oportunidade de integração curricular enriquecem o aprendizado das crianças, mostrando como a arte se relaciona com outras áreas do conhecimento.

**Estímulo ao Desenvolvimento Sensorial:** Educadores que valorizam a exploração sensorial na arte proporcionam experiências enriquecedoras que estimulam os sentidos das crianças, contribuindo para um desenvolvimento sensorial mais amplo.

As perspectivas dos professores sobre arte na Educação Infantil têm um impacto significativo no desenvolvimento artístico das crianças. Compreender e analisar essas visões é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e proporcionar experiências artísticas enriquecedoras que promovam o crescimento criativo e cognitivo dos pequenos.

## ATIVIDADES QUE ESTIMULAM O DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### **Pintura com Dedos:**

- Materiais necessários: Tintas não-tóxicas e folhas de papel.
- Desenvolvimento: Encoraje as crianças a explorar a textura e a mistura de cores usando os dedos como pincéis.

### **Colagem de Materiais Naturais:**

- Materiais necessários: Folhas, gravetos, flores secas, entre outros elementos naturais.
- Desenvolvimento: Passeie ao ar livre com as crianças para coletar materiais naturais e depois use-os para criar colagens.

### **Modelagem com Massa de Modelar Caseira:**

- Materiais necessários: Farinha, sal, água e corante alimentício (opcional).
- Desenvolvimento: As crianças podem usar a massa para criar formas tridimensionais e estimular a coordenação motora.

### **Arte com Giz de Cera Derretido:**

- Materiais necessários: Giz de cera, papel encerado e ferro de passar.
- Desenvolvimento: Rale os gizes e depois use o ferro de passar para derretê-los, criando belas pinturas.

### **Teatro de Marionetes:**

- Materiais necessários: Papel, retalhos de tecido, cola, palitos de picolé e cordões.
- Desenvolvimento: As crianças podem criar seus próprios personagens e encenar pequenas peças.

### **Desenho com Carimbos Naturais:**

- Materiais necessários: Frutas e legumes cortados ao meio, tintas e papel.
- Desenvolvimento: As crianças podem usar os vegetais como carimbos, explorando formas e texturas diferentes.

### **Música e Dança Criativa:**

- Materiais necessários: Música e espaço para dançar.
- Desenvolvimento: Estimule as crianças a expressar emoções e movimentar o corpo de maneira livre ao som da música.

### **Contação de Histórias com Ilustrações Próprias:**

- Materiais necessários: Papel, lápis de cor, canetinhas e imaginação.
- Desenvolvimento: As crianças podem criar ilustrações para acompanhar suas próprias histórias ou contos conhecidos.

### **Esculturas com Material Reciclado:**

- Materiais necessários: Caixas, rolos de papel higiênico, tampas, entre outros materiais reciclados.
- Desenvolvimento: Incentive as crianças a criar esculturas a partir de objetos que seriam descartados.

### **Projeto de Murais Colaborativos:**

- Materiais necessários: Papel grande ou cartolina, tintas, pincéis, entre outros elementos decorativos.
- Desenvolvimento: Promova a colaboração entre as crianças para criar um mural que represente temas ou histórias que estão sendo estudados.

Deve-se ressaltar que o importante é encorajar a criatividade, a exploração e a expressão das crianças. Cada atividade pode ser adaptada de acordo com a faixa etária e os interesses das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorarmos o mundo da expressão na educação infantil, torna-se evidente que a arte desempenha um papel vital no desenvolvimento holístico das crianças. Através da pintura, escultura, música e outras formas de expressão artística, os pequenos são capazes de expandir seus horizontes cognitivos, emocionais e sociais.

Não se trata meramente atividade lúdicas, mas sim uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o crescimento. Ela estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, habilidades essenciais para o sucesso em qualquer campo. Além disso, promove a autoestima e a autoexpressão, permitindo que as crianças encontrem suas vozes e se sintam confiantes em compartilhar suas ideias com o mundo.

Outro ponto relevante é a capacidade da arte de promover a compreensão cultural e a empatia. Ao explorar diferentes formas de arte de diversas culturas, as crianças aprendem a valorizar a diversidade e a compreender que existem várias maneiras legítimas de ver e interpretar o mundo.

Além disso, a integração da arte na educação infantil estimula habilidades motoras finas, coordenação e percepção visual. Essas habilidades têm implicações profundas não apenas na criatividade, mas também no desenvolvimento de habilidades acadêmicas essenciais, como a escrita e a leitura.

Contudo, para que a arte desempenhe esse papel vital, é essencial que os educadores e pais entendam a importância de fornecer um ambiente enriquecedor e encorajador para a expressão artística. Isso inclui a disponibilização de materiais e oportunidades para a criação livre, bem como o estímulo à exploração de diferentes formas de arte.

As atividades artísticas são ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais que serão fundamentais ao longo de suas vidas. Portanto, é imperativo que valorizemos e integremos a arte de maneira significativa no currículo educacional das crianças, criando assim um ambiente propício para o florescimento de sua criatividade e potencial. Dessa forma, estaremos não apenas educando, mas também nutrindo mentes brilhantes e imaginativas que irão moldar um futuro vibrante e inovador.

Compreender a importância da arte na educação infantil é, portanto, compreender que ela não é apenas uma disciplina isolada, mas uma ferramenta transversal que permeia todos os aspectos do desenvolvimento humano. Ao proporcionar às crianças a oportunidade de explorar e experimentar o mundo da expressão, estamos capacitando-as a se tornarem indivíduos criativos, inovadores e resilientes.

Além disso, a arte na educação infantil também desempenha um papel crucial na promoção da saúde mental e emocional das crianças. Ela oferece uma saída para a expressão de sentimentos complexos, permitindo que as crianças processem emoções e experiências de uma forma segura e terapêutica. Através da criação artística, elas podem aprender a lidar com desafios e a desenvolver a capacidade de enfrentar situações adversas de forma construtiva.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que a arte na educação infantil contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. Ao explorar temas sociais e culturais por meio da expressão artística, as crianças são incentivadas a refletir sobre questões relevantes em suas comunidades e no mundo. Isso promove a consciência crítica e a responsabilidade cívica desde os

primeiros anos de vida.

Portanto, fica claro que a arte na educação infantil não é um luxo dispensável, mas sim uma necessidade vital para o desenvolvimento integral das crianças. Ela oferece uma plataforma única para o crescimento cognitivo, emocional e social, preparando os pequenos para enfrentar os desafios e oportunidades que o futuro lhes reserva.

Concluísse assim que ao investir na promoção da arte na educação infantil, estamos investindo no potencial ilimitado de cada criança. Estamos cultivando mentes criativas e corações sensíveis que serão os agentes de mudança e inovação em nossa sociedade. Portanto, é nosso dever como educadores, pais e membros da comunidade reconhecer e valorizar a importância da arte na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012. Parte superior do formulário

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012. FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

IABELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009. MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.





## **GRACIELA CESTILE**

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP CAMPUS I (2006); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas - FACON (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental na EMEF Conde Pereira Carneiro e Professora de Educação Básica I na E.E. Assis Chateaubriand.



# DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL - IMPLICAÇÕES E MOTIVAÇÕES

## RESUMO

Procuro neste artigo fundamentar por meio de pesquisa bibliográfica e outros artigos que se preocuparam com o tema da educação inclusiva, desmistificando as atividades para o deficiente intelectual, trazendo abordagem da reabilitação cognitiva, desenvolvendo-se em duas direções: a abordagem de desenvolvimento pretende adquirir conceitos centrais (categorização, número do pedido, as relações espaciais ...), enquanto a abordagem "diferença" para sanar o processo de déficit através da aquisição de estratégias cognitivas. Sendo a segunda abordagem, nossa prioridade, pois vai de encontro com a inclusão escolar. Guiado pelo paradigma da formação, baseado em estudiosos, educadores, fundamentado no processo de desenvolvimento do ser humano, entender o processo de déficit e traçando condições que possam favorecer a cognição, manutenção e interação com outros processos na efetivação da inclusão escolar.

---

### Palavras-chave:

Educação cognitiva, deficiência intelectual, metacognição, estratégias, inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO

São várias as evidências empíricas que além do laudo, que se identifica a deficiência intelectual, e não havendo remediação cognitiva nos colocamos à intervenção, ou seja, a observação próxima através da inclusão numa forma mais simplista de expor.

Ainda hoje, continua se a esclarecer a respeito do ambiente e da ação que permeia a inclusão para se tornar efetiva e progressiva, a reabilitação cognitiva pode ser vista como uma aplicação dos princípios e métodos de educação cognitiva para pessoas com deficiência intelectual. A partir de uma perspectiva sócia cognitiva, educação cognitiva pode ser definida como uma abordagem sistemática para a transmissão de ferramentas de funcionamento intelectual. Assim, não há ensino de novos conhecimentos, mas a reconstrução das ferramentas culturais de aprendizagem e de pensamento com atenção e reflexão guiada em sua própria aprendizagem.

A prática da educação cognitiva normalmente tem duas fases: os primeiros resultados da avaliação dinâmica das habilidades cognitivas e metacognitivas já adquiridos e da segunda para a intervenção. Durante a intervenção, o aluno aprende a identificar os aspectos relevantes da tarefa, para avaliar a necessidade de uma abordagem estratégica para adaptar a estratégia para o seu próprio funcionamento e especificidade da tarefa, para controlar a operação a estratégia e qualidade de desempenho e comparar conscientemente a situação atual com outras situações conhecidas.

Podemos dizer que é reconhecer as habilidades do aluno portador de deficiência Intelectual e subsidiá-lo das mesmas ferramentas, porém com mais atenção para que chegue no seu tempo, no seu ritmo, ao objetivo proposto.

## DESENHO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo aqui usado "Deficiência Intelectual", como é atualmente usado no Brasil, pode ser dito de formas diferenciadas em cada país, assim como em nosso país já foi caracterizado como "retardo mental" se o funcionamento cognitivo limitado de pessoas afetadas é devido a um atraso no desenvolvimento (posição 'desenvolvimento') ou mais devido a uma série de deficiências estruturais levando a diferenças qualitativas no funcionamento cognitivo entre indivíduos com e sem deficiência intelectual ( "déficit" posição ou "diferença") é um debate antigo que ainda é relevante. Ambas as posições apresentadas argumentos teóricos e ideológicos significativos. Estes projetos têm guiado propostas reabilitação cognitiva para pessoas com deficiências de desenvolvimento em duas direções: a abordagem de desenvolvimento pretende adquirir conceitos centrais (categorização, número do pedido, as relações espaciais ...), enquanto a abordagem " diferença " para sanar o processo de déficit através da aquisição de estratégias cognitivas. Esta segunda abordagem que procuro expor neste artigo.

## O PARADIGMA DE FORMAÇÃO

Os pesquisadores orientados por teorias da "diferença" como tentar identificar mais precisamente possível, processo de déficit e descobrir as condições que possam favorecer a ignição, manutenção e interação com outros processos. Tal descrição meticulosa deve ajudar a conceber métodos que facilitam o desencadeamento dos processos que suportam a sua manutenção ou induzindo a sua interação com outros processos. A fim de avançar na construção de teorias de funcionamento cognitivo.

"O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (Piaget, 1976 apud Freitas 2000:64). Quer dizer, o processo evolutivo da filogenia humana

tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social - que o rodeia (Coll, 1992; La Taille, 1992, 2003; Freitas, 2000; etc.). Propõe uma exploração mais sistemática das diferenças entre pessoas com deficiência e não portadores de deficiência com uma metodologia que eles chamam de abordagem de ensino. Segundo esta abordagem. Reduzir as diferenças no desempenho após a intervenção é interpretado como um elemento que corrobora a hipótese.

## O PROCESSO DE DEFICIT

A quantidade de déficits encontrado, provocou reações de vários pesquisadores, como Borkowski & Cavanaugh (1979, p. 575) fala de "os falcões do déficit". Segundo a Revista Nova Escola (junho, 2015) O Instituto Inclusão Brasil estima que 87% das crianças brasileiras com algum tipo de deficiência intelectual têm mais dificuldades na aprendizagem escolar e na aquisição de novas competências, se comparadas a crianças sem deficiência. Mesmo assim, é possível que a grande maioria alcance certa independência ao longo do seu desenvolvimento. Apenas os 13% restantes, com comprometimentos mais severos, vão depender de atendimento especial por toda a vida.

Apesar de muitas vezes mal adaptado para tarefas com deficiência, pessoas com déficit intelectual têm habilidades. O mais perfeito caminho para se trabalhar, no entanto, é habituar-se as competências e habilidades que a criança tem. Sugerir atividades paralelas com teor mais simples ou diferentes, não caracteriza uma situação de inclusão. É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades e usar estratégias diversificadas, como a ajuda dos colegas de sala - o que também contribui para a integração e para a socialização do aluno.

Até 1992 a Deficiência Intelectual era caracterizada pela Quantidade de Inteligência (Q.I.) Leve – Q.I. entre 50 – 70 Moderada – Q.I. entre 35 – 49 Severa – Q.I. entre 20 – 30 Profunda – Q.I. menor que 20.

Após 1992 – Novo Sistema Baseado na Intensidade dos Apoios Necessários. É a incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Tem início antes dos 18 anos. A normalidade é a capacidade de se adequar ao objeto ou ao seu universo. A deficiência intelectual se enquadra numa síndrome anormal.

As especificidades da Deficiência Intelectual Associação Americana de Retardo Mental (Carvalho e Maciel, 2003; Fontes, Braun, Pletsch e Glat, 2007) definem cinco dimensões: 1. Habilidades Intelectuais: Capacidade em planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer pensamento abstrato, compreender ideias complexas, rapidez de Aprendizagem. 2. Comportamento adaptativo: Habilidades práticas – autonomia de vida diária, Sociais – responsabilidade, autoestima, observância de regras e leis, relação Interpessoal e conceituais – aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. 3. Participação na vida comunitária – interações sociais 4. Condições da saúde física e mental 5. Contextos – ambiente sociocultural e o funcionamento dos sujeitos nos ambientes Social imediato (micro), a comunidade, as organizações educacionais e os grupos populacionais distintos (macro) Ampliação do Universo da Análise Conceitual “ Independente das características inatas do indivíduo pode ser mais ou menos Acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente.”

Desde cerca de 1970, impulsionado pela distinção entre a produção e o gap déficit de mediação, a investigação concentra-se cada vez mais sobre o uso de diferentes estratégias e, em seguida, sobre a realização de uma abordagem estratégica e recursos como pedagógicos essenciais para a implementação de estratégias. A pesquisa de recursos de memória também atraiu o interesse de pesquisadores sobre a distinção entre processos conscientes e processos automatizados.

## A MEMÓRIA DE CURTO PRAZO

Entre as estratégias cognitivas, interna auto desempenha um papel dominante. Ele mantém as informações na memória de curto prazo por alguns segundos. Esse tempo é necessário para o seu tratamento ativo. Isto é principalmente a comparação com a integração de novas informações na estrutura de conhecimento.

A deficiência intelectual tem por base o desenvolvimento da pessoas nas relações que estabelece e os apoios que recebe nas cinco dimensões descritas E não mais apenas critérios quantitativos pautados no Q.I. Para Feuerstein Algumas funções cognitivas ficam deficientes quando não há provimento de mediação social em crianças que são consideradas normais, da mesma forma que em algumas crianças com deficiência Intelectual.

A teoria de Feuerstein oferece uma possibilidade interessante de um novo olhar para a educação do aluno com necessidades educativas especiais... todo o indivíduo que apresenta atraso em no seu intelecto, pode ter sua inteligência modificada. O retardo mental não é própria da estrutura cognitiva do indivíduo, nem uma qualidade irreversível. Deve-se eliminar a condição de retardo cria através de uma aprendizagem mediada. Essa postura modificada pela educação: da educação do “retardo mental” para uma educação à normalidade (p.268)

Com isso, devemos acreditar no potencial não-manifesto, na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo pela interação sociocultural. Elaborando metodologias avaliativas mais eficientes, voltadas para as potencialidade e habilidades do aluno. Parece difícil a tarefa de considerar um deficiente mental, por exemplo, como um ser humano que é dotado de uma mente flexível, aberta a mudanças e com uma propensão natural para a aprendizagem. A falta de mediadores intencionais que selecionem e organizem os significados culturais, provoca uma síndrome denominada por Feuestein de provocação, isto é, a “síndrome da privação cultural” (p.73). Esta, impede o desenvolvimento cognitivo e afetivo adequado e reduz o nível de modificabilidade e da flexibilidade mental. A palavra impede parece muito forte e determinante no que se refere ao desenvolvimento humano, mas o autor não nega que os fatores distais (genéticos, orgânicos, emocionais, etários e sócio culturais) sejam significativos nos transtornos, o que ele nega é que estes fatores sejam irreversíveis e a “causa proximal” da falta de aprendizagem, que considera seja a falta de experiências de aprendizagem mediada (EAM).

## LIMITAÇÕES DO ENSINO

Os programas de educação cognitivas são destinadas a participantes puderam perceber as consequências de suas ações e ações para fazer com que essas consequências para abstrair novas relações (dimensão conceitual) e formas de tornar eficaz (dimensão estratégica e metacognitiva) para melhorar a compreensão e eficiência subsequente. Os autores destes programas apenas indicam uma faixa etária a partir da qual seus programas possam ser supostamente eficazes, ou pelo menos se aplicam. No entanto, a sua aplicação a uma determinada população com déficit ou uma idade muito jovem levanta problemas. Quatro restrições são necessárias de imediato: estrutural, conceitual, linguística e motivacional.

## LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS

As pessoas com deficiência intelectual moderada, bem como as crianças sem deficiência têm a função de memória limitada: qualquer tarefa envolvendo capacidades mais elevadas poderia representar seu problema independentemente da complexidade conceitual da tarefa. Durante o treinamento, repetição, ajuda e apoio pode otimizar a capacidade de mobilização e reduzir o custo cognitivo das tarefas propostas, a verdade é que a limitação estrutural impõe uma restrição sobre o trabalho cognitivo e deve ser considerada uma intervenção.

## LIMITAÇÕES CONCEITUAIS

Qualquer tarefa, mesmo considerado "simples" implica um nível mínimo de compreensão que o tratamento pode contribuir para o desenvolvimento conceitual e metacognitivo. O limite aqui é o nível de compreensão que permite o tratamento ativo, das tarefas propostas.

## LIMITAÇÕES DE IDIOMAS

Atrasos e déficits no desenvolvimento da linguagem, encontra-se em um nível moderado de deficiência intelectual, aparecem como um grande obstáculo na medida em que a linguagem (compreensão e produção) é o principal instrumento de consciência: a sua gestão (o mediador), seu desenvolvimento e sua expressão (o participante).

## LIMITAÇÕES MOTIVACIONAIS

Os programas de educação cognitivos são baseados em tratamento ativo das tarefas propostas que exigem o desenvolvimento de um interesse sustentado nestas tarefas para o seu tratamento e para lidar com as dificuldades. Sabemos que as pessoas com deficiência intelectual são caracterizadas por características motivacionais que não promovem a manutenção de esforço, mas, pelo contrário, o impulso de não se envolver ativamente na tarefa e implementar o tratamento cognitivamente menos dispendioso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com este artigo, os principais pontos a serem lembrados para a intervenção psicoeducacional.

Podem-se mencionar quatro pontos: o nível de consciência, apoio da verbalização, a duração da formação e validade adaptativa do trabalho e estratégias ensinadas.

A consciência, resposta Metacognitiva requer certo nível de consciência. As funções executivas são, por processos conscientes. No entanto, há um certo consenso entre os pesquisadores. Eles consideram que as estratégias cognitivas são atividades conscientes em sua fase de aquisição, mas depois, eles devem ser automatizados.

Pessoas com deficiência intelectual moderada ou grave nem sempre atingem o nível de consciência que seria exigido para reconhecer a necessidade de uma abordagem estratégica.

Estratégias de ensino podem ser suportado pelo treinamento das funções executivas; mas para as crianças com baixo comprometimento. As estratégias continuam a ser difíceis, intervenções, abordagens efetivas, todas em estudos, com acertos e erros, em tentativas para inclusão escolar. O que temos que ter claro, explicitamente, é o não preconceito, as atividades motivacionais, com todos nossos alunos.

É por causa desta função instrumental que os métodos de remediação mais cognitivas são justificados em pessoas com deficiência intelectual moderada ou grave, mesmo se os efeitos de transferência são difíceis de observar e se o seu valor adaptativo (para atividades práticas da vida diária) nem sempre são óbvias.

Os alunos do ensino especial se tornam uma "clientela" diferenciada dentro da própria escola. Os educadores do ensino, especial por sua vez, também se limitam à "clientela" e ao espaço da educação especial. É como se eles fizessem parte de uma estrutura diferenciada de ensino. Este aspecto, de fato, dificulta a integração escolar da criança, pois ela frequenta a escola, mas não faz parte dela como um todo. Existem serviços e profissionais "especiais" alheios à escola (embora

muitas vezes funcionando e atuando dentro dela) que devem se ocupar dessa criança. Com essa estrutura, o profissional do ensino especial (especialista, professor, psicólogo, assistente social e outros) não se sente envolvido com a escola como um conjunto. Sua ação se limita à criança do ensino especial. Nesta concepção é como se a criança não fizesse parte do contexto da escola na qual se pretende que ela esteja inserida. A ideia de base da integração escolar não é eliminar os serviços educacionais especiais, pelo contrário, é garantir, motivar, sugerir, desmistificar para sua permanência no interior da escola, mas dando a eles um outro caráter. Partindo do suposto de que a criança portadora de deficiência, ou não, faz parte da escola como um todo, o educador do ensino especial não pode restringir suas ações a um campo específico, como, por exemplo, à classe especial e aos alunos do ensino especial. Ele deve estender suas ações a todas as esferas da escola.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: Uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 1991, tese de doutoramento.

\_\_\_\_\_. Construtivismo psicológico e integração escolar de deficientes. Trabalho apresentado na XXV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007.

CAMPIONE, Brown & Ferrara, 1982. Posteriormente, os autores em vez falou de "paradigma de formação" (Psyche Centre Universidade de Provence, Aix-en-Provence, Jean-Louis @ Paour.com.

MATSON, Johnny L. & MULICK, James A. (1991). Handbook of Mental Retardation, 2.ed. New York, Pergamon Press. MENTAL RETARDATION: Definition, Classification and System of Supports. Special 9 th edition. American Association of Mental Retardation (1992) Washington, p. 180 (definition p. 11).

PEREIRA, M. S. (2007). Semelhanças e diferenças de habilidades sociais entre crianças com Síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP

RENGER, C.L - Ribeirão Preto, 1995 – Deficiências silenciosas. Entrevista em curso de educação inclusiva.





# HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

Professora na Rede Pública da cidade de São Paulo.

# BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

## RESUMO

Este trabalho tem como tema bullying como forma de violência na escola, e tem o objetivo de examinar e discutir a respeito da responsabilidade das escolas frente ao bullying sofrido por um aluno, buscando definir a responsabilização dos estabelecimentos de ensino, mostrando que a vítima tem direito à reparação. Como a instituição de ensino, tem por dever resguardar a integridade física e psicológica de seus alunos, mostra-se importante debater a natureza da responsabilidade civil das escolas por atos agressivos cometidos por seus alunos. A metodologia utilizada é por meio de referências bibliográficas. Os resultados e discussões mostram que o fenômeno bullying vem crescendo de forma desenfreada em nossa sociedade, causando dor e sofrimento psicológico em suas vítimas, não podendo ser encarado como algo inofensivo. Conclui-se então que a partir da análise do comportamento, procurando demonstrar que as consequências do bullying escolar afetam a todos os envolvidos, entende-se que existem práticas pedagógicas para combater essa violência.

---

**Palavras-chave:**  
**Responsabilidade das escolas;**  
**Bullying; Violência Escolar.**



## INTRODUÇÃO

Na década de 2000 o fenômeno do bullying ganhou projeção na mídia nacional e internacional, sendo largamente difundido nos meios digitais, com a criação de inúmeros sites na internet sobre a temática – a palavra bullying retorna no buscador Google cerca de 12 milhões de páginas, sendo que apenas 2,5% delas são de sites em língua portuguesa. No Brasil o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da Educação.

Abordou o tema, ainda que de forma indireta. A utilização do conceito apresenta algumas fragilidades. O próprio termo bullying causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, por se tratar de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro.

Como resultado, o bullying ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados.

No entanto, sua prática é imediatamente reconhecida e associada a episódios de maus tratos na escola, fenômeno presente e conhecido de todos. Há, portanto, grande dificuldade em diferenciar o bullying de outras formas generalizadas de relações agressivas entre os alunos, em especial entre os adolescentes. Dessa forma, optou-se por se utilizar, ao longo da realização da pesquisa, o termo maus tratos para se referir aos atos violentos entre os estudantes fossem eles de natureza física, verbal, psicológica ou sexual.

Este estudo procura identificar e dar luz aos episódios de violência e maus tratos entre pares no ambiente escolar, que, como se verá, traduzem uma cultura contemporânea em que as formas de relação social merecem novos cuidados, em especial dos gestores da educação. Através de dados quantitativos e qualitativos, este estudo buscou conhecer as situações de violência entre pares e de bullying em escolas brasileiras.

A metodologia empregada para sua elaboração foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, revisão da literatura, análise e compilação. Assim a pesquisa foi realizada a partir de buscas na literatura de obras referentes às temáticas: bullying, violência escolar, responsabilidade civil, estabelecimentos de ensino. De vital importância para a realização do estudo proposto, no sentido de formulações pessoais de conceitos e esclarecimentos, foram as opiniões expostas em livros, revistas, artigos e estudos publicados, inclusive na Internet.

Casos de violência nas escolas brasileiras são denunciados toda semana. Infelizmente, o problema não é a hipérbole criada pela mídia, mas a realidade que milhares de professores de escolas públicas e privadas enfrentam todos os dias.

Entre os casos de violência mais frequentes, podemos citar as ameaças de alunos a professores, principalmente quando se trata de maus resultados escolares. Nem sempre uma nota abaixo da média é vista como um alerta para o aluno melhorar e estudar mais: para muitos alunos, a nota é vista como uma transgressão pessoal. Alguns permanecem em confronto verbal, outros partem por agressão física ou danos à propriedade do professor, principalmente carros (pneu furado é o relato mais comum). Saquear o patrimônio escolar e invadir salas também fazem parte da extensa lista de atitudes violentas no ambiente escolar. No entanto, o tipo de violência mais comum é entre os próprios alunos.

Embora a violência física seja muito mais manchete, é a violência moral que mais assusta os professores em todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. Xingamentos, gestos obscenos, perturbação, indisciplina. Problemas que atrapalham o andamento das atividades pedagógicas e as relações dentro da escola. Casos de bullying - violência moral entre os próprios alunos - também chocam educadores e familiares, chegando a atravessar os muros da escola e entrar em um ambiente virtual onde situações incômodas envolvendo alunos podem ser acessadas por qualquer pessoa.

Identificar as causas da violência escolar é uma tarefa desafiadora que requer muitas informações, estatísticas, pesquisas e até suposições. Possíveis fontes de violência incluem, entre outras, problemas familiares e de relacionamento, baixa autoestima, falta de segurança, drogas, baixo envolvimento dos familiares, exclusão social. De fato, as situações de violência no ambiente escolar refletem os problemas sociais e o clima violento presente no país e no mundo.

Porém, sabe-se que a solução para a violência não está apenas na repressão, mas em um projeto político-pedagógico que contemple também outras instâncias além do ensino-aprendizagem. É necessário envolver familiares, comunidade e poder público para discutir o problema e planejar novas medidas para minimizar o problema. Afinal, aprendemos novos valores e perspectivas não só na escola.

Uma solução que as escolas têm encontrado é envolver cada vez mais os alunos em projetos fora da sala de aula que tornem a experiência acadêmica muito mais ampla e prazerosa do que as aulas tradicionais. É preciso que o professor perceba que, às vezes, se a turma está passando por situações de conflito, é melhor estimular uma conversa do que dar uma aula que não vai ser bem aproveitada. Se o estudo dos conteúdos é importante, é necessário, sim, apoiar a criação de laços de solidariedade entre a comunidade acadêmica, fornecer subsídios para o pleno exercício da cidadania e preparar os alunos para uma vivência ética na sociedade.

## DESENVOLVIMENTO HISTORICO

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “bully”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, sejam verbais ou físicas, deliberadas e repetidas, que ocorram sem motivo aparente, e cometidas por uma ou mais pessoas, causando dor e sofrimento, com o objetivo concomitante de intimidar ou atacar outras pessoas sem capacidade ou possibilidade de autodefesa, é realizado em uma relação de força ou poder desigual. (O bullying se divide em duas categorias: a) bullying direto, que é a forma mais comum entre os agressores do sexo masculino, e b) bullying indireto, que é a forma mais comum entre mulheres e crianças e é caracterizado pelo isolamento social da vítima. Normalmente, a vítima teme o perpetrador por causa de ameaças ou mesmo violência, violência física ou sexual ou perda de meios de subsistência.

O bullying é um problema mundial que pode ocorrer em quase todos os ambientes onde as pessoas interagem, como escolas, faculdades/universidades, residências, mas também pode ocorrer no local de trabalho e entre vizinhos. As escolas tendem a não reconhecer o bullying estudantil; elas não estão cientes do problema ou se recusam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde adultos estão presentes ou são supervisionados com pouca ou nenhuma supervisão. Bullying inclui apelidos depreciativos criados para humilhar colegas. As pessoas que presenciam o bullying, em sua maioria estudantes, convivem com a violência e se calam por temerem ser a “próxima vítima” do agressor. Nos espaços escolares, sem intervenções efetivas contra o bullying, o ambiente fica poluído e os alunos, sem exceção, ficam impactados, com medo e ansiosos.

Uma criança ou adolescente que sofre bullying pode crescer com emoções negativas e baixa autoestima. Eles tendem a ter sérios problemas de relacionamento e podem até apresentar comportamento agressivo. Em casos extremos, as vítimas podem tentar suicídio ou cometer

suicídio. Os perpetradores de agressão são muitas vezes indivíduos empáticos que pertencem a famílias disfuncionais, onde as relações emocionais entre os membros da família são muitas vezes escassas ou instáveis. Por outro lado, os perpetradores geralmente visam pessoas menos sociáveis, com baixa capacidade de responder ou interromper comportamentos prejudiciais a eles e com fortes inseguranças que os impedem de procurar ajuda.

O bullying fere um princípio constitucional — o respeito à dignidade da pessoa humana — e fere o Código Civil, que estabelece que qualquer ato ilícito que cause dano a outra pessoa gera a obrigação de pagar uma indenização. Tendo em vista que as escolas atendem aos consumidores e são responsáveis pelo bullying que ocorre dentro dos estabelecimentos de ensino/trabalho, os responsáveis pelo bullying também podem ser enquadrados no Código de Defesa do Consumidor.

## **O PAPEL DA ESCOLA**

Atualmente, diversas pesquisas e programas de intervenção Anti-BULLYING vêm se desenvolvendo na Europa e na América do Norte. Um projeto internacional europeu, intitulado Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying, mantido pela Comissão Européia, teve a sua conclusão em 2001 e engloba campanhas do Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha.

Diversas discussões com os representantes das escolas participantes no programa foram desenvolvidas para obtenção de alguns princípios básicos na política de intervenção, e estabeleceu-se que, em cada unidade de ensino seria criado um Conselho formado por representantes da comunidade escolar, capaz de definir e priorizar as ações de acordo com os contextos sociais e políticos locais, buscando-se, assim, as soluções mais factíveis para a resolução dos problemas relacionados ao bullying.

No Brasil, o bullying ainda é pouco pesquisado, comentado e estudado, motivo pelo qual não temos indicadores que nos forneçam uma visão global para que possamos compará-lo aos demais países, a não ser dados de alguns estudos.

A Promotoria de Justiça elaborou um requerimento para acrescentar os casos de bullying ao Disque 100, número nacional criado para denunciar crimes contra a criança e ao adolescente. O documento foi enviado para o Ministério da Justiça e à Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Além disso, já existe um projeto de lei, de 2007, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo.

O bullying cada vez mais assume proporções alarmantes, atingindo todas as faixas etárias (Abrapia, 2006), desde o nascimento à morte do indivíduo, e sendo cada vez maior o número de praticantes.

Muitos pesquisadores em todo mundo estudaram este fenômeno e, nas suas pesquisas, concluíram que o bullying está a alastrar a todas as classes sociais e há uma tendência para o aumento desse comportamento com o avanço da idade (Abrapia, 2006). De notar que os adolescentes que praticam bullying têm mais probabilidade de praticar violência doméstica durante a idade adulta (Pereira, 1997).

O bullying assume duas formas: o bullying físico/direto e o bullying social/indireto (Marques, 2006).

O bullying físico/direto chama-se assim porque se caracterizam pela violência de caráter físico, como bater e empurrar, sendo também a prática mais comum dos rapazes.

Por sua vez o bullying social/indireto, assume esta definição por se voltar para a vertente psicológica, sendo mais praticado por raparigas e cujo objetivo principal é o de levar a vítima ao isolamento social, regra geral através de práticas como espalhar histórias maldosas, rejeitar, ofender e gozar com os aspectos socialmente significativos da vítima.

O bullying ocorre em qualquer lugar, data e hora onde as pessoas interajam umas com as outras, sendo a escola o local onde mais casos se dão (Wikipédia, 2007).

Porém, o bullying não ocorre unicamente nas escolas, atuando em todos os locais onde as pessoas interajam como é o caso do local de trabalho e da Internet [o chamado cyber-bullying], entre outros.

## **CIBERBULLIYING – PERIGO ANONIMO**

A Internet, que pode ser uma ferramenta de auxílio às vítimas, também é utilizada pelos agressores em uma forma ainda mais danosa de bullying, o cyberbullying, que transfere para a Internet agressões que acontecem na sala de aula, no pátio e no entorno da escola, ultrapassando os limites da instituição de ensino. A hostilidade sempre existiu no ambiente escolar, mas é potencializada na rede mundial de computadores, dada a atual facilidade de criação de sites e comunidades na Internet. Meios que vão desde e-mails e mensagens de celular, até fotos digitais e montagens humilhantes a blogs com mensagens ofensivas são usados para humilhar os colegas. Os ataques também assumem a forma de vídeos humilhantes e insultos em salas de bate-papo.

"No mundo real, agressão tem começo, meio e fim. Na internet não acaba, o espírito fica", compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil, ONG voltada para o desenvolvimento de ações contra a pornografia infantil na web. O resultado preliminar de uma pesquisa sobre segurança na Internet realizada no site de uma ONG chama a atenção: 46% das 510 crianças e adolescentes que responderam ao questionário disseram já ter sido vítimas de agressão na Internet pelo menos uma vez; 34,8% relataram ter sido agredidas mais de duas vezes. "A forma virtual é mais fácil de usar do que as outras (física, verbal, sexual, material, psicológica) porque basta tocar na tecla 'enviar' para tornar os ataques reais. Tudo pode ser feito anonimamente", . Na escola, a identificação é mais fácil. Dependendo do grau de intensidade, as consequências podem afetar a saúde física, mental e o aprendizado. Na Inglaterra, essa forma de bullying foi responsável pelo suicídio de alguns adolescentes. E nessa categoria de bullying, as vítimas não são apenas colegas de classe, mas também professores, coordenadores e diretores de escolas. "Qualquer um de nós pode se tornar vítima de ataques cibernéticos e se deparar com fotos fixadas, piadas, comentários sexistas ou racistas sobre nossa privacidade.

De acordo com um estudo inglês encomendado pelo secretário de educação britânico, a popularização de equipamentos eletrônicos e acesso à web tem agravado os casos de bullying. Num inquérito, 70% das crianças entre os 12 e os 15 anos afirmaram já ter sido vítimas de cyberbullying, que pode ser, por exemplo, a publicação de fotomontagens na Internet, a distribuição de vídeos em que a criança é insultados ou agredidos por colegas, entre outras formas de constrangimento.

No texto, os pesquisadores afirmam que o bullying é registrado em diversos países e culturas e pode causar sérios transtornos às crianças vítimas desse tipo de assédio. As consequências incluem o isolamento da criança, a deterioração do seu nível de aprendizagem e a formação de pessoas violentas. O estudo sugere uma ação mais ativa das instituições de ensino para identificar e punir os alunos que praticam bullying entre colegas e sugere que o tema seja discutido em sala de aula para criar uma cultura antibullying.

Algumas instituições brasileiras de ensino já têm tomado providências práticas para coibir o bullying. Na Escola Estadual Professor Walfredo Arantes Caldas, de São Paulo, alguns professores montaram um blog que informa e discute o problema com seus alunos.

## FILMES PARA INSTRUÇÕES NA ESCOLA

Abaixo, as indicações de Lidia Aratangy para exibições na escola.

**Jamaica Abaixo de Zero.** Direção: Jon Turteltaub - Aparentemente, um filme sobre o espírito esportivo. Mas é também uma obra-prima sobre a solidariedade, o espírito de equipe e o respeito a si mesmo e ao outro. Fundamental.

**O Clube da Felicidade e da Sorte.** Direção: Wayne Wang - A história de quatro imigrantes chinesas nos Estados Unidos serve de pano de fundo. Para lidar com o choque de gerações e o preconceito.

**O Banquete de Casamento.** Direção: Ang Lee - O filme aborda a questão da homossexualidade masculina de maneira leve, levando o espectador a se identificar com os personagens, abalando assim os estereótipos sobre o amor e a sexualidade.

**O Sol É para Todos.** Direção: Robert Mulligan - Um dos mais pungentes libelos contra o preconceito que o cinema já produziu.

**Glória Feita de Sangue.** Direção: Stanley Kubrick - Um filme sobre a irracionalidade humana, que mostra o desvario das guerras e do conceito de heroísmo.

**Este Mundo É dos Loucos.** Direção: Philippe de Broca - A metáfora dos loucos que tomam conta da cidade abandonada provoca o questionamento sobre a inversão dos conceitos de sanidade e doença em nossa cultura.

**O Inventor de Ilusões.** Direção: Steven Soderbergh - Relata a saga de um garoto cuja mãe sofre reiteradas internações para tratamento de saúde. O menino vive com o pai em um quarto de hotel, em St. Louis, e passa por vicissitudes para lidar com a solidão, o desamparo e a fome.

**Grand Canyon.** Direção: Lawrence Kasdan - Choque de gerações e de valores, num filme denso e emocionante.

**Sociedade dos Poetas Mortos** Direção: Peter Weir - O professor apaixonado e criativo leva seus alunos (e a plateia) a indagações sobre o significado do conhecimento e a importância da cultura.

**O Feitiço do Tempo.** Direção: Harold Ramis - A história aparentemente despretensiosa do repórter ranzinza e egoísta que se transforma com a repetição reiterada de um único dia de sua vida evoca temas fundamentais como a solidariedade e o preconceito.

**Edward Mãos de Tesoura.** Direção: Tim Burton - Recorrendo ao mito do rapaz que possuía duas tesouras no lugar das mãos, o filme trata com sensibilidade de questões como o desajeitamento do adolescente e o preconceito.

**Todos os Corações do Mundo.** Direção: Murilo Sales. O futebol serve de veículo para retratar diferentes expressões da emoção e momentos de solidariedade e confraternização

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este trabalho posso concluir que o bullying é uma constante nas nossas escolas e que, apesar do fenômeno ser conhecido e quase todos saberem o que é e que ele existe, é raramente admitida a sua existência naquele espaço em concreto, apesar de todos saberem que existe. O bullying tende a ser considerado um fenômeno a esconder, pois admitir a sua existência é um ato de coragem. As vítimas continuam a permanecer na escuridão, escondidas do mundo, enquanto os agressores são

acompanhados e auxiliados a superar este problema.

Os principais envolvidos são crianças em fase de crescimento e aprendizado que necessitam de olhares atentos, de profissionais especializados, para evitar qualquer tipo de ameaça ao seu desenvolvimento e formação. Agressor, vítima ou testemunha, independente do lugar em que se encontram na formação do bullying sofrerão com as consequências dessa violência. Enquanto alguns conseguem se livrar do passado atormentador, outros podem carregar para a vida adultos resquícios do que participaram da adolescência.

A solução está na escola que com certeza é quem deve ter um papel mais eficiente, primeiramente conscientizando-se que o problema existe e depois fiscalizando, controlando, participando os pais dos fatos ocorridos no seu interior e principalmente preparando seus profissionais para enfrentar esse tipo de agressão. Os programas para redução do bullying escolar têm sido muito eficientes nos locais que são desenvolvidos e precisam ser mais utilizados pelas instituições de ensino.

A família é o ponto de partida para a análise do comportamento infantil. Através de um estudo da conduta de um agressor chega-se pontualmente ao ambiente em que vive e é a partir daí que se identificam os problemas que um jovem leva para escola. Suas ações e reações espelham o que ele presencia em casa. Por esse motivo é que os pais ou responsáveis devem participar da vida escolar do filho e no caso de omissão, serem responsabilizados solidariamente com a escola.

O estado através dos seus governantes tem a obrigação de olhar mais para a educação, dando o incentivo necessário para as instituições de ensino, que visam à formação do jovem. O Programa Educar para Paz elaborado por Cléo Fante é um exemplo de sucesso e deveria ser implantado em todas as escolas como forma de prevenir as manifestações do bullying escolar.

Sendo uma forma de violência, o bullying escolar deve ser combatido, evitado a todo custo, ser uma preocupação constante de todos, pois os envolvidos são jovens que precisam de atenção e afeto, de um tratamento diferenciado, pois eles estão em desenvolvimento e têm grandes expectativas para o futuro.

Precisamos reconhecer que o bullying escolar não é uma brincadeira de criança e é prejudicial para todos. Assumir nossa responsabilidade social e humana, afastando esse tipo de violência dos nossos jovens, é uma finalidade a ser atingida.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de direito administrativo. 27. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2010.
- BARBOSA, Carlos Cezar. Responsabilidade civil do Estado e das instituições privadas nas relações de ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BULLYING, um crime nas escolas. ISTO É Independente. 2013.
- CALHAU, Lélío Braga. Revista Jurídica Consulex, Brasília, ano XII, n. 276, p. 46-47, 15 jul. 2008.
- CAVALIERI FILHO, Sergio. Programa de responsabilidade civil. 9. ed. São Paulo: Atlas 2010.
- CEARÁ. Constituição do Estado do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 1989.
- CRETELLA JÚNIOR, José. Administração Indireta brasileira. 4ª. ed. atual., reescrever ev. de acordo com a Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- COUTO, Sergio; SLAIBI FILHO, Nagib (Coord.). Responsabilidade civil: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

CURY, Munir (Coord.). Estatuto da criança e do adolescente comentado. 9. ed. atual. por Maria Júlia Kaial Cury. São Paulo: Malheiros, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. Violência e Cultura de Paz na Educação Infantil. NEPSID. Disponível em: [http://www.nepsid.com.br/artigos/violencia\\_e\\_cultura\\_de\\_paz.htm](http://www.nepsid.com.br/artigos/violencia_e_cultura_de_paz.htm) Acesso em: 09 outubro. 2023.

FUX, Luiz. Curso de direito processual civil. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

MAKARON, Sônia. Bullying: Como enfrentá-lo? Disponível em: [http://www.bullying.pro.br/images/pdf/bullying\\_como\\_enfrentar.pdf](http://www.bullying.pro.br/images/pdf/bullying_como_enfrentar.pdf) acesso em: 26 set. 2023.

SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.





# JÉMINA MARIA DIÓGENES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (2014); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elísios(2015); Coordenadora Pedagógica - na EMEF Deputado Caio Sérgio Pompeu de Toledo.



# GESTÃO ESCOLAR: LIDERAR COM DEMOCRACIA

## RESUMO

Esta Pesquisa traz como tema as contribuições da ludicidade para a Educação Infantil. O ato de brincar é inerente à infância, é através da brincadeira, dos jogos e do faz de conta que a criança se desenvolve e experimenta novas descobertas. A ludicidade traz esta contribuição para a Educação Infantil, a legislação educacional vigente prevê que, na educação infantil a criança deve aprender de forma lúdica, através de atividades elaboradas com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno da criança.

---

**Palavras-chave:**  
Ludicidade; Infância;  
Educação Infantil; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil corresponde a uma importante fase do desenvolvimento da criança, é nesta fase que a criança passa a desenvolver importantes conceitos sobre a vida em sociedade e sobre sua própria identidade, durante este período, do nascimento aos seis anos de idade a criança passa a vivenciar as fases do desenvolvimento descritas por Vygotsky.

O objetivo deste trabalho é entender como a ludicidade atua no desenvolvimento infantil, como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança na faixa etária correspondente a educação infantil através da ludicidade.

Para atingir este objetivo, a metodologia escolhida foi a Pesquisa Bibliográfica, em que constam importantes autores como Queiroz (2006); Maciel; Branco (2006), que tratam sobre as brincadeiras e o desenvolvimento infantil. J. A. Barrela (1999), que traz informações acerca do desenvolvimento motor da criança através de atividades lúdicas e Vygotsky (1991) que trata diretamente sobre o desenvolvimento infantil e suas particularidades.

O trabalho está estruturado em três capítulos em que abordaremos o tema especificando as referências bibliográficas citadas, discutindo a temática segundo as contribuições dos autores.

No capítulo um, verifica-se a influência da ludicidade no desenvolvimento infantil, no segundo busca-se verificar o jogo enquanto promotor do desenvolvimento infantil e por fim no terceiro capítulo nota-se a investigação sobre o papel do professor enquanto mediador dos processos que envolvem a ludicidade no ambiente escolar.

A criança tem naturalmente a capacidade de aprender brincando. Através das diversas brincadeiras e brinquedos, a criança extrai para si as vertentes do aprendizado, daí a importância da Ludicidade na Educação Infantil.

Na perspectiva sócio interacionista de Vygotsky (1996), o fato de a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem estar diretamente ligada ao aspecto da convivência com o outro, mostra que o meio social, é o ponto de partida para o sucesso do processo educacional. Assim as atividades propostas pelo currículo da Educação Infantil devem contemplar a ludicidade como uma forma importante da apropriação do conhecimento na vida da criança.

A educação infantil é permeada pela ludicidade. Mais para que as atividades lúdicas possam cumprir seu papel é necessário que o professor esteja preparado para aplicá-las de modo que sejam significativas para o desenvolvimento infantil, alcançando assim seu objetivo maior.

A ludicidade promove a interação ente o imaginário e o real, fazendo com que a criança a partir desse ponto construa o conhecimento significativo, uma vez que a ação de brincar é própria da infância.

Entender como se dá o processo de aquisição de conhecimento pelo educando da Educação Infantil através da ludicidade.

Este artigo tem como objetivo principal, verificar e entender a importância da ludicidade na educação infantil, bem como a sua aplicação eficaz

## A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança é um ser humano em desenvolvimento, membro de uma sociedade permeada pela pluralidade cultural, composta pelos setores sociais, históricos, econômicos, político e a religiosos, é neste contexto cultural que vive a criança que frequenta a educação infantil.

Rodeada pelos mais variados tipos de informações. Atualmente a criança inicia a frequência na escola já com conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, tendo em vista que o advento da internet traz a informação com uma velocidade imensamente maior que no passado.

O termo Ludicidade pode ser definido como: Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico, e pretende ensinar e aprender se divertindo.

Explorar o ambiente que a cerca através das brincadeiras, dos jogos e do faz de conta, são ações próprias da natureza infantil, é sabido que a criança prende através das experimentações. É por meio das atividades lúdicas que a criança demonstra sentimentos expressa emoções e vivencia a descoberta das informações que a cerca.

Entendendo o brincar como atividade lúdica, em que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor, percebemos a relevância da brincadeira para as crianças e, conseqüentemente, para as escolas de educação infantil. (NAVARRO, p.17).

Assim, a ludicidade é tida como umas das principais fontes de desenvolvimento e aquisição de conhecimento infantil, por este motivo o ato de brincar, de jogar, de experimentar manualmente diferentes materiais, cores e texturas é o caminho que leva ao desenvolvimento cognitivo.

Para Barrela, a ludicidade é uma maneira eficiente de envolver o aluno nas atividades escolares, para o autor o autor:

A Ludicidade como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor. O lúdico tem sua origem na palavra “ludos” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado em sua origem, o termo lúdico estaria se referindo ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio, da atividade lúdica (BARELA, 1999, pg.53).

Quando a criança é adequadamente estimulada na educação infantil através de atividades lúdicas, levada a explorar o meio e interagir de forma significativa, tende a desenvolver as habilidades motoras e conseqüentemente assimilar com facilidade a proposta inicial da atividade.

O ambiente destinado a Educação Infantil deve ser acolhedor, tranquilo e estimulador, promovendo a qualidade da aprendizagem lúdica, favorecendo a interação, o contato visual, estimulando a curiosidade da criança e promovendo descobertas.

O repertório motor do ser humano passa por transformações ao longo de seu desenvolvimento na vida. Tradicionalmente, este processo de transformação tem se dividido em estágios, por exemplo, de aquisição e de refinamento das habilidades motoras, e as alterações cognitivas envolvidas neste fenômeno.

O elemento principal da aprendizagem é a transmissão de informação do conteúdo a ser ensinado. A aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente ocorre

muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação (MIRANDA, 2009, p.31)

A dimensão procedimental é referente ao saber fazer, trata-se de dominar uma variedade de atividades motoras ascendentes e complexas, essas atividades podem ser alcançadas por diferentes meios lúdicos, cabe ao educador selecionar e direcionar as atividades para que sejam cumpridos todos os procedimentos necessários à execução eficaz da atividade, só assim a criança poderá se apoderar cognitivamente dos benefícios promovidos pela ludicidade.

Habilidades motoras passam pelo longo caminho do “inexperiente ao habilidoso”. Raramente pensa-se na movimentação cotidiana executada por pessoas comuns como andar, correr, pular, tocar piano etc. Então, performances habilidosas não são restritas a apenas algumas pessoas “superdotadas”, mas estão presentes nas ações dos seres humanos nas mais variadas manifestações motoras (BARELA, 1999, pg.57)

A criança tende a aprender pela convivência com o outro, observando as habilidades já adquiridas pela criança com quem convive até que tais habilidades passem de parciais a totais e comuns a ambos, cabe ao educador então trabalhar e estimular as potencialidades da criança, estimulando-as em contato com a ludicidade, fazendo com que a criança se desenvolva em toda sua potencialidade.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1994, p. 101)

Dessa forma o desenvolvimento Infantil esta indissociavelmente ligada às relações internas que a criança adquire na relação com o outro e com o meio social do qual faz parte. Conclui-se que, portanto, que há uma relação entre e o tipo de situações de aprendizagem escolhido e as habilidades que se espera que a criança desenvolva.

## **JOGO COMO PROMOTOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Na visão histórico-cultural do desenvolvimento infantil, está explicitamente claro que há uma relação entre a educação e o comportamento próprio da infância que é o jogar o brincar, a ludicidade em si, dessa forma através do jogo a criança é motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros se não o próprio ato, a brincadeira em si.

Jogando, a criança explicita seus sentimentos, demonstra o que está internalizada em si, além de aprender de maneira prática a entender as regras, Vygotsky afirma que, O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994, p117).

Desse modo, como ocorre nas atividades de aprendizagem, o jogo cria situações de aprendizagem, pois faz com que a criança se sinta estimulada a participar de forma ativa da atividade do que lhe é proposto, desenvolvendo habilidades ainda não estabelecidas em seu repertório de aprendizagem, trabalhando mentalmente, descobrindo formas de agir ante à situação proposta.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas

práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO 2003, p. 13).

O educador tem papel fundamental na adaptação e apresentação das regras da organização dos espaços e dos materiais e dos objetivos que se pretende alcançar ao final do jogo, mediando à situação lúdica. No momento da realização da atividade, o educador poderá relembrar o cumprimento das regras combinadas. O jogo é de grande importância para o desenvolvimento infantil, a infância é uma fase em que a criança desenvolve aprendizagens que vão perdurar até a fase adulta. Vygotsky assegura que:

...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vygotsky, 1991, p156).

A criança tende a imitar situações utilizando-se do fazer de conta, criando situações imaginárias, se comporta de forma semelhante ao adulto, simula o comportamento de pessoas que a cerca, substituindo a sua realidade por aquela que para ela ainda não é comum.

“os jogos de construção ganham espaço na busca do conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade. Assim, a criança terá elementos para estabelecer relações e desenvolver seu raciocínio lógico-matemático, o que é importante para o desenvolvimento da capacidade de calcular, de ler e de escrever. Sendo assim, o lúdico é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças na aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participativos e felizes”. (KISHIMOTO 1997, p. 104)

O jogo vai além do desenvolvimento real porque nele se estabelece um campo de aprendizagem relativo à formação de situações nas quais a criança se espelha para a criação de soluções e aperfeiçoamento dos processos de assimilação das informações adquiridas.

No jogo são utilizadas ações organizadas, direcionadas a um objetivo e por isso, devem ser antecipadas para a criança, propiciando um desenvolvimento intelectual significativo, levando a apropriação do pensamento subjetivo.

“Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo” KISHIMOTO (1997p. 90).

O jogo é a atividade principal da educação Infantil, assim, é um importante caminho para as transformações mais importantes de seu desenvolvimento. Estabelecer a educação infantil na prática da Ludicidade representa um saber muito mais significativo. O interesse pela brincadeira decorrente do jogo se mantém pelo ato de brincar, o que não representa a ausência de um objetivo

definido.

O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (1912, apud FRIEDMANN, 2006, p.36).

Assim é possível entender que jogo é importante na vida da criança, através das atividades envolvendo jogos é que a criança se expresse e se desenvolva de forma plena. Ao jogar a criança assimila informações através da representação da realidade em que vive.

Segundo Moyles (2006), o brincar promove muitas possibilidades de aprendizagem, e através destas possibilidades a criança se sente feliz e satisfeita, o que torna a aprendizagem mais fácil e prazerosa para a criança, dessa forma o processo de desenvolvimento infantil tende a acontecer de forma eficiente, abrangendo o desenvolvimento físico, motor e psicológico da criança.

## **O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DA LUDICIDADE**

O professor deve ser o mediador atividades lúdicas na Educação Infantil, alguém que ajude as crianças a desfrutarem de um espaço no qual a criança desenvolva suas experiências lúdicas e tenham a oportunidade de desenvolvê-las plenamente. Para Almeida:

“Cabe ao professor conhecer o seu aluno, as dificuldades e fatores que o cercam, para poder dispensar sobre ele um olhar diferente, crítico e amigo, um olhar que enxergue as reais possibilidades de aprendizagem e possa adotar metodologias também diferenciadas de ensino, oportunizando a todos chegarem ao seu objetivo” (Almeida, 1998, p. 28).

O Jogo e a brincadeira são atividades pertencentes à realidade da criança, por isso deve estar presente na rotina escolar da Educação Infantil, e um importante instrumento utilizado para perguntar, explicar e representar.

Durante a brincadeira, a criança exerce sua liberdade física e mental, toma decisões, atua de maneira abrangente sobre assuntos significativos para ela, expõe suas fantasias, seus medos, encontrando-se no mundo e percebendo-se no ambiente em que vive.

O professor deve “[...] ser o mediador entre o aluno e o processo de conhecimento, atuando como orientador facilitador e aconselhador da aprendizagem, e deve integrar, no desenvolvimento de atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais”). Esse mediador não precisa ser o professor: pode ser alguém que possui conhecimento sobre determinado assunto ou situação e possa auxiliar a criança a vivenciá-la. (SOLER, 2003, p.40)

Ao professor cabe a ação de desenvolver possibilidades para que a criança desenvolva seu próprio conhecimento. Assim, ao propor um jogo, o professor deve estar seguro sobre o objetivo que pretende alcançar com a atividade proposta. Ao professor cabe também saber se é possível desenvolver determinada atividade conforme a faixa etária de seus alunos.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou as aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas

Instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 27, v.1)

O professor deve orientar e estimular a atividade favorecendo a aprendizagem, proporcionado um ambiente estimulante e instigador durante a atividade. É importante também, passar de forma verbal conceitos importantes e estimulantes para a criança para que ela se sinta capaz de realizar a atividade com sucesso.

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais. (KISHIMOTO 2003, p.13)

Ao professor compete incentivar a criança para que ela mesma compreenda as etapas que compõe o processo da brincadeira e atribua significados às suas descobertas. Então, o professor deve estimular entendimento das regras do jogo, fazendo com que a criança explore todos os aspectos da brincadeira, deixando para a criança a resolução final da atividade.

Nós agora sabemos que o brincar - 'no sentido de fazer alguma coisa', quer seja com objetos materiais quer com outras crianças, e de criar fantasias - é vital para a aprendizagem das crianças e, portando vital na escola. Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. (MOYLES, 2006, p.29).

Como defende a autora, o brincar é o caminho para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, e especialmente nas instituições de educação infantil esta prática deve ser valorizada e estimulada pelo professor, que deve elaborar atividades lúdicas e ser o mediador desta atividade a fim de organizar a metodologia, para que a atividade não seja vazia e sem sentido para a criança, o planejamento do professor é indispensável.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do brincar só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão. A tarefa de criar essas condições, no entanto, é de professor. (FRIEDMANN 2006, p.68)

Um ambiente que promova a sensação de conforto, e deixe a criança a vontade para brincar é o passo inicial para que a criança se sinta à vontade para demonstrar seus sentimentos por meio do brincar e assim ocorra seu desenvolvimento e esta é uma atividade inerente ao professor.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular. Sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.28, v.1)

O professor pode permitir que durante as atividades a criança escolha seu par por afinidade no momento de brincar, essa autonomia confere a criança a internalização do sentimento de liberdade,

tornado o momento do brincar muito mais prazeroso e criativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível constatar a importância da ludicidade para a Educação Infantil, e observou-se que o brincar é intrínseco ao desenvolvimento infantil. As atividades envolvendo o lúdico tornam o processo de aprendizagem, simples e significativo para a criança e através destas atividades a criança se desenvolve, ou seja, a criança aprende brincando.

Por meio do brincar, a criança vivencia as regras, desenvolve conceitos e experimenta vivências próprias da situação, como conviver com o outro, lidar com frustrações e felicidades proporcionadas pelo fato de ganhar ou perder na brincadeira.

Notou-se também que, o brinquedo sozinho é apenas um brinquedo, porém no contexto de uma atividade direcionada ou livre, porém mediada pelo educador torna-se um instrumento de aprendizagem e promotor da aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim é importante que a criança disponha de ambientes voltados para a brincadeira.

Este ambiente deve ser acolhedor e estimular a vontade de brincar, deve dispor de materiais, jogos, brinquedos e adaptação para a faixa etária da criança atendida.

Ao educador cabe o planejamento das atividades, na qual deve estar claro e definido a que se destina, ou o que se pretende alcançar através de determinada atividade.

O momento destinado à brincadeira não deve ser encarado como um tempo para o descanso para o professor, em que a criança brincará por brincar, essa visão torna o momento vazio sem sentido ou embasamento, abrindo espaço para a desorganização do trabalho em sala de aula.

Notou-se que, os jogos e as brincadeiras contribuem ativamente para o desenvolvimento, apropriação e posterior acomodação de conhecimento da criança, e devem ser explorados de maneira organizada e prazerosa.

O jogo desempenha papel especial no contexto lúdico, pois através das regras próprias da atividade, a criança vivencia regras, e aprende noções de cidadania e respeito ao outro, além de ser uma excelente ferramenta na aprendizagem matemática e no processo de alfabetização.

Assim conclui-se que a ludicidade é à base da Educação Infantil, através dos jogos da brincadeira e do brinquedo a criança aprende e desenvolve conceitos preparatórios para sua vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. P. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998. p.28.
- BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.
- BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.
- BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998, V.I.
- FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.
- KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1997. p104 e 90. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e brincadeira. São Paulo: Cortez, 2003.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neri de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia



(Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, agosto. 2006.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Reflexões Acerca do Brincar na Educação Infantil. 2009. 147f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.p.39.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOLER, Reinaldo. Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

Vygotsky, L. S; Luria, A. R. (1996). "A criança e seu comportamento". In: todos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.

Vygotsky, L. S. (2001). Psicologia Pedagógica. São Paulo, Martins Fontes. Artes Médicas, 1994. p.101.

Vygotsky, L. S. (1991). Obras Escogidas. Madrid: Visor. Tomo II [Conferências sobre psicologia].





## **MARIA RITA CORDEIRO**

Pedagoga. Licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo desde 2005. Em minha carreira atuo como professora de educação infantil.

# A INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO

## RESUMO

Para além e melhor relação professor/ aluno, as estratégias inclusivas devem sempre estar envolvidas com a comunidade escolar e os familiares dos estudantes, pois para que tenham interação e desenvolvimento significativo é necessário que a instituição esteja preparada, pedagogicamente e estruturalmente, para atender todas as especificidades dessas crianças. O artigo apresenta diversos autores que contextualizam os transtornos e discutem sobre as necessidades em cada caso, concluindo a importância de discutir e contribuir para que a criança seja vista além de sua necessidade. Portanto, podemos observar que ainda há falta é necessário ter professores como formação especializada, para então poder desenvolver com essas crianças uma aprendizagem que ainda não foi alcançada, pois é muito importante a interação desses alunos autistas como os demais colegas, e com todo contexto escolar, podendo transformar suas necessidades em igualdades.

---

**Palavras-chave:**  
**TEA; Diversidade;**  
**Respeito; Inclusão; Equidade.**

## INTRODUÇÃO

O fato é que o movimento mundial da educação inclusiva para todos proporcionou a abertura para alunos com diagnóstico de autismo ou demais transtornos serem vistos e discutidos dentro do sistema de ensino também. Mesmo apresentando dificuldades no desenvolvimento (comunicação, comportamental, motor) o aluno deve ser atendido e recebido pelas escolas, que precisam oferecer a ele condições de desenvolvimento e permanência.

É na escola onde o autista aprende a ter mais confiança em si mesmo, pode até desenvolver a linguagem oral e escrita, mas, para que isso aconteça é necessário o educador saber lidar, proporcionar um espaço adequado, um ambiente tranquilo e estratégias que foquem a deficiência do autista de forma ampla e integral, é importante que o autista seja aceito no meio social, que interaja com os colegas e sociedade.

O autismo é um transtorno que pode ser percebido logo cedo e neste caso, a criança tem maior possibilidade para superar as dificuldades e ser inserido na sociedade como um ser social e comunicativo. O educador como mediador é de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando e diante do diagnóstico deve desenvolver uma metodologia apropriada com métodos alternativos, lúdicos para intervir no problema e ajudar o indivíduo a melhorar a incapacidade de responder algo a qual é solicitado com maior precisão, adquirindo capacidades intelectuais, comunicativas, concentração, bem como, as atitudes de socialização com o próximo, a sociedade e com o grupo e etc., e conseqüentemente avançar no rendimento educacional.

Portanto, são de suma importância as práticas lúdicas direcionadas para o autista intervindo com responsabilidade e compromisso observando cada sintoma diagnosticado para que as dificuldades possam ser reduzidas, podendo o autista aprender e desenvolver as atividades com maior facilidade e autonomia. Para fundamentar teoricamente este estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica e de campo, bem como, análises e reflexões sobre as observações e práticas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no ensino fundamental onde os dados coletados foram essenciais para a compreensão deste estudo.

O autismo é um transtorno que afeta a aprendizagem como um todo principalmente no que se referem alterações no atraso da linguagem, comportamentos, ansiedades, a questão social é muito prejudicada. A palavra autismo significa basicamente isolamento social, não existe exame médico para detectar o problema precocemente.

A possibilidade de diagnóstico tem como base os sintomas apresentados diariamente pelo indivíduo os quais geralmente impossibilita-o desenvolver as potencialidades pessoais e sociais. A participação e o comprometimento da família são decisivos para a evolução no processo de desenvolvimento do autista, principalmente aceitar que o filho tem algo diferente, se ele compartilha a atenção, mostra ou não interesse, não tem um olhar fixo no outro, é calado demais, ou fala quase nada e etc. Se for ao contrário não existir a aceitação dos pais, aí o caso torna-se mais complicado. Contudo, para que este direito seja garantido e cumprido de forma eficaz e profícua, as escolas precisam adequar-se para melhor atenderem a estes alunos e os educadores precisam estar constantemente capacitados para trabalhar com eles.

Os pais também terão um papel fundamental neste processo inclusivo e deverão apoiar sempre a escola e os educadores no atendimento de seus filhos, para que todos se sintam confortáveis nesta jornada educacional e que seu direito de aprendizagem seja garantido e cumprido da melhor forma possível e desejada.

O currículo escolar também precisa ser mudado, tendo um novo olhar, no qual apresenta como base uma política educacional voltada ao atendimento diferenciado, com um projeto político pedagógico que apoie a inclusão, entendendo que os alunos inclusos necessitam de atendimento

especial diferenciado e materiais estruturados que os auxiliem em sua aprendizagem.

Por muito tempo foram vistos sob aspectos clínicos, alvos de caridade ou assistencialismo e não como sujeitos sociais inclusive com direito à educação (MAZZOTTA, 1996).

Entre movimentos de integração (o aluno precisa se adaptar às exigências da escola) e de inclusão (a escola é que precisa estar preparada para receber todos os alunos) a história da pessoa com deficiência se escreve entre tropeços, acertos e muitas lutas, seja dele mesmo, de sua família, de pesquisadores ou organizações que abracem a causa.

## **INCLUSÃO E SUAS VARIEDADES NO SISTEMA ESCOLAR**

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2006, p. 18).

Ao falar sobre a inclusão, Rodrigues (2006) a explica da seguinte forma:

Já a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (RODRIGUES, 2006, p. 196).

Moriña (2010), por sua vez, mostra claramente que a inclusão é um procedimento que vem de encontro à exclusão, garantindo direito de escolarização a todos, sem que ninguém seja diferenciado ou tratado de forma desigual. Vemos isso quando o autor esclarece que:

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum (MORIÑA, 2010, p. 17).

Sendo assim, o aluno com TEA deve ser incluído em escolas regulares, fazendo com que elas esqueçam seus possíveis preconceitos e paradigmas, atendendo-os com carinho, dedicação e mostrando que eles não são apenas mais um nome na lista dos matriculados.

Ropoli (2010) afirma que:

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

Com a Declaração de Salamanca, tem-se as ideias de que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a

integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

A lei brasileira garante a todos os alunos com TEA o direito à inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar regular, em salas de aula comuns, junto aos alunos considerados como “normais”. Contudo, para que haja uma real inclusão e para que o aluno se sinta realmente integrado ao grupo no qual foi inserido, há a necessidade de que escola e educadores se comprometam em ajudá-lo neste percurso tão desafiador.

Apenas cumprir a lei e matriculá-lo na escola não representa a inclusão, a escola precisa ter um novo olhar educacional, mudar o seu projeto político pedagógico e manter seus educadores qualificados com cursos de formação continuada para poderem atender prontamente às necessidades destes alunos inclusos.

A escola e o educador precisam também do envolvimento familiar para que tudo aconteça de forma mais saudável e que haja um rendimento positivo por parte do aluno e de sua turma regular. Sasaki (2005) mostra isso afirmando que:

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005, p. 21).

Para que haja uma real inclusão, pais, escolas, sociedade e demais alunos devem trabalhar sempre juntos e sempre estarem voltados ao bem estar e à aprendizagem de todos.

Neste horizonte, não pode haver confusão entre inclusão e integração, pois, de acordo com a explicação que será dada abaixo, ambas têm diretrizes diferenciadas. Mantoan (2006) explica que:

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes (MANTOAN, 2006, p. 14-15).

Desta forma, vê-se que, por meio da integração escolar, o estudante tem acesso às escolas regulares por diversos caminhos como por exemplo sua matrícula em salas de aula comum/regular ou ainda em escolas especiais, preparadas para tal atendimento o mesmo autor ainda declara que:

## **OAUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três graus: autismo leve, moderado e severo. Etimologicamente falando, autismo vem da palavra de origem grega “autos” cujo significado é “próprio ou de si mesmo”, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança. Os primeiros registros datam 1911, feitos pelo pesquisador Eugen Bleuler, referindo-se a

indivíduos com perda de contato com a realidade. Mas, foi em 1940 que o psiquiatra austríaco, Leo Kanner, definiu o termo autismo, quando identificou comportamentos e distinções diferentes em algumas crianças como dificuldades em estabelecer relações comunicativas com outras, além de resistência a mudanças e isolamento (CRUZ, 2014).

Um ano após Kanner, outro austríaco Hans Asperger, descreveu semelhanças em crianças descritas por seu colega, no entanto, com aparentemente mais inteligência e sem o atraso no desenvolvimento da linguagem, o que acabou sendo classificada mais tarde como Síndrome de Asperger.

Com o avanço nos estudos na área, surgiu a denominação de Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD), que inclui além do Autismo e da Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD SOE). Tais transtornos são classificados de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que considera o autismo como um espectro ao invés de um grupo de doenças distintas, o que outras edições do manual colocavam.

Dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e restritos, recusa para realizar atividades, dificuldades para olhar em um ponto indicado, além da falta de resposta a estímulos, são sinais principais observados em crianças com o transtorno, além da capacidade de memorização considerada excelente e da repetição de palavras.

A causa do autismo ainda é desconhecida, é provável que seja uma combinação de fatores, mas esse desconhecimento contribuiu para polêmicas como em 1950-1960 quando o psicólogo Bruno Bettelheim dizia que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, denominada “mãe-geladeira”. Mas, os estudos da época mostraram que não havia relação entre laços afetivos entre pais de crianças com autismo ou sem, evidenciando a presença de distúrbios neurológicos (BELISARIO JUNIOR, 2010).

Especulações sobre vacinas também surgiram, mas foram descartadas ao longo dos anos. Recentemente, o uso do ácido fólico (vitamina que pode diminuir até 75% o risco de malformação no tubo neural do feto, prevenindo problemas neurológicos, como anencefalia. Paralisia de membros inferiores, incontinência urinária e intestinal, retardo mental e dificuldades de aprendizagem) durante a gravidez também foi relacionado ao transtorno por pesquisadores da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, durante um congresso ocorrido em Baltimore em 2016, mas nada foi comprovado até o momento.

Segundo dados da ONU, 1% da população mundial (um em cada 68 indivíduos) apresenta algum transtorno do espectro do autismo, sendo mais comum em meninos do que em meninas (no caso da Síndrome de Asperger, especialmente) e ocorrem independente de questões de etnia, localização geográfica ou condições econômicas.

Devido ao desconhecimento de suas causas, tratamentos preventivos ainda não são oferecidos, mas há um consenso em afirmar que precisa ser detectado e tratado o quanto antes com rotinas e terapias específicas para cada criança e grau de comprometimento. Além dos profissionais da saúde envolvidos (pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais) os profissionais da educação também fazem parte desse processo, uma vez que o atendimento especializado precisa existir para que crianças cujo diagnóstico esteja comprovado sejam atendidas e tenham seu direito à educação garantido.

## **O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO**

A única informação sobre o diagnóstico que esses pais tinham era o nome da síndrome. Não havia informação, tratamento e nenhum tipo de recurso nessa área na cidade, no estado ou no país que

pudesse ajudar as crianças e tampouco os familiares. Nessa época os atendimentos para crianças excepcionais não eram adequados e também não aceitavam crianças com autismo.

Com isso, os pais se reuniram e fundaram a AMA, primeira associação para o autismo no país. Antes de completar um ano a Associação já tinha uma escola que funcionava no quintal de uma igreja. Por sua natureza de pesquisa na área do autismo e por haver uma população carente para ser atendida, a instituição – beneficente e sem fins lucrativos – enfrenta grande dificuldade em manter-se financeiramente até os dias atuais. Desde a época da fundação da AMA, sendo o autismo ainda pouco conhecido, tornava-se muito difícil conseguir ajudas e arrecadar fundos.

A instituição relata que é sempre necessário levantar recursos para a compra de alimentos, material pedagógico, manutenção dos equipamentos e dos imóveis e programas de capacitação e motivação dos funcionários. Atualmente, o desconhecimento em relação ao autismo diminuiu. Muitas pessoas se envolveram com a causa e fundaram associações semelhantes, para a educação de pessoas com autismo por todo o Brasil. Outros países se envolveram com o trabalho da AMA, como a Suécia, que durante mais de 10 anos contribuiu financeira e tecnicamente.

Segundo informações disponibilizadas no site institucional, a Associação de Amigos dos Autistas (AMA) foi fundada em 1983 pelos pais de crianças autistas. Neste período havia grande desconhecimento acerca do transtorno no Brasil. O papel da AMA no atendimento destas crianças e na divulgação de informações foi, portanto, bastante relevante. A definição de autismo adotada pela instituição foi a da Autism Society of America:

O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças, que possa causar a doença (ASA, 1978 apud GAUDERER, 1997).

A associação teve e tem a missão de “proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade” (AMA, 1983). Oferece a família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade e tende a promover e incentivar pesquisas sobre o tema. O site relata ainda que no ano de 1983 o Dr. Raymond Rosenberg tinha alguns clientes com filhos de três anos em média, diagnosticados com autismo há pouco tempo.

O dia 2 de abril foi instituído pela ONU em 2008 como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. O autismo é uma síndrome que afeta vários aspectos da comunicação, além de influenciar também no comportamento do indivíduo. Segundo Silva, Gaiato & Reveles, os dados do Center of Diseases Control and Prevention, órgão ligado ao governo dos Estados Unidos existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas. São mais de 300 mil ocorrências só no Estado de São Paulo. Contudo, apesar de numerosos, os milhões de brasileiros autistas ainda sofrem para encontrar tratamento adequado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É preciso neste contexto que educadores desenvolvam atividades adequadas e que auxilie a criança continuamente na sala de aula, assim, ele terá oportunidades de crescer intelectualmente e participar das atividades com maior entusiasmo. As crianças autistas sentem dificuldades de viver em grupo, precisa do apoio, de um atendimento especial no processo de aprendizagem para socializar-se no mundo como cidadão crítico e reflexivo.

Abordou também questões relacionadas ao lúdico no processo educativo com crianças autistas,



visando ser uma ferramenta de altíssimo valor para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pela criança. Quando o aluno brinca mesmo sendo portador de alguma deficiência consegue expressar mais claramente as emoções e a imaginação e esse processo é importante no desenvolvimento da criança como um todo.

Vale mencionar que ensinar de maneira lúdica numa sala regular onde tem uma criança autista, de forma a incluí-la no processo de aprendizagem juntamente com os demais, não é um ofício fácil, é árduo, desafiador. É preciso estar preparado, disponibilizado a enfrentar o desafio de cada dia e superar os obstáculos e no final estar consciente de que cumpriu a verdadeira tarefa de educador e facilitador da aprendizagem.

O estágio é um momento muito especial na vida do estudante acadêmico, é um espaço destinado ao aluno/estagiário exercitar toda a teoria aprendida e é a parte em que se concretiza a verdadeira vocação e escolha de ser um verdadeiro professor. É no estágio onde é oferecida a ênfase de toda a aprendizagem de forma desafiadora o acadêmico busca desenvolver as estratégias aprendidas durante todo o período do curso e mostra na prática todas as habilidades e competências tornando-se um profissional pesquisador, inovador enfrentando na realidade os desafios de atuar como professor e construtor de histórias.

Com tanta diversidade em sala de aula, não é mais aceitável colocar a “culpa” na formação profissional. O profissional precisa buscar o que necessita e se atualizar constantemente, pois a formação continuada enriquece não só sua prática, mas sua vida de forma geral. Os cursos de Pedagogia precisam trabalhar não só com discussões e adaptações curriculares condizentes com a realidade das escolas, mas sim, fazer com que os estudantes compreendam que a diversidade da inclusão (seja ela de qual grau for) precisa ser discutida, compreendida e atendida da melhor forma, pois o professor é o grande responsável pela convivência e permanência dessas crianças nas escolas.

Após a leitura das citações extraídas da literatura nacional e aqui citadas, percebe-se que elas nos mostram claramente que, para que os alunos com TEA sejam bem atendidos, há a necessidade de que haja comprometimento com este processo é de que as escolas a partir de todo exposto neste artigo conclui-se que o autismo é um transtorno que afeta todo desenvolvimento da criança, visto que a linguagem é a base para a aquisição das demais competências para o ser humano desenvolve-se integralmente na sociedade e no caso do autista existe uma barreira que impossibilita o processo da linguagem e conseqüentemente impede a comunicação deixando-o cada vez mais isolado e desmotivado para prendê-la.

Promovam adaptações, tanto em suas estruturas físicas como em seu projeto político pedagógico, adequando-o às novas necessidades da escola, com a chegada de seus novos alunos inclusos e que precisam de tratamento diferenciado e especializado.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

\_\_\_\_\_. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Decreto - Lei 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 2012.

ALVES, R. Gaiolas ou asas: a arte do vôo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão. 2014.

Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/> >.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. Marília: Publicações, 2000.

CORREIA, L. M. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto Alegre: Porto, 1997.

FACION, JR. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUDKE, Menge e André, Marli. Pesquisa em educação: abordagens educativas. São Paulo: Epu, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SOUZA, J. P. de. A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. 2006.





## MIRTES SOARES DE OLIVEIRA

Graduação em Magistério pelo Centro Universitário de Santo André Concluído em 27 de dezembro de 2005; Especialização, Ensino Fundamental I; Professora de Educação Infantil no CEI Vicentina Velasco.

# LITERATURA E A MÚSICA: PROPOSTA EDUCATIVA A PARTIR DO LIVRO OBAX DE ANDRÉ NEVES.

## RESUMO

O presente trabalho, tem como objetivo mostrar as riquezas que é para as crianças o aprendizado ao respeito com o outro através da contação de história e a música e a representatividade com as bonecas negras, que só vem contribuir para inserção da lei 10. 639/03, procurando fazer com que as crianças da Educação Infantil desde cedo tenham contato com as músicas e Histórias africanas. Muitas vezes utilizamos a música e a contação de histórias dentro da sala de aula, e qual a razão? O uso da música por ser uma linguagem universal, e o uso da história por explorar a imaginação da criança, esses dois conteúdos são ferramentas para o ensino-aprendizagem, e porque não usar as duas ferramentas juntas? Para isso, elaboramos nosso material didático inspirado do conto Obax, de André Neves, que ilustrou e compôs sua história pensando no continente Africano. Exploraremos o conto Obax, intercalando-o com músicas africanas que selecionamos e iremos comentar mais à frente. O que possibilitará inserir diversas dinâmicas de musicalização ao longo do enredo.

---

**Palavras-chave:**  
**Literatura; Música;**  
**Oralidade; Intervenção; Obax.**

## INTRODUÇÃO

Para realização deste trabalho, selecionamos alguns autores para o nosso embasamento teórico, além de dialogar com alguns deles, num primeiro momento, a leitura foi voltada para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes nos deixam clara a necessidade deste conteúdo ser inserido dentro da sala de aula, sem que seja exposto somente em datas isoladas como acontece no mês de novembro com a “semana da consciência negra” que tem sua importância, mas que se perdeu ao longo dos anos, a partir do momento que a escola começou a desenvolver as mesmas atividades, sem uma finalidade. Enquanto as transformações não forem feitas na estrutura curricular, levando em consideração tudo o que compõe a nossa identidade cultural, o que foi desenvolvido dentro de sala de aula continuará acontecendo de forma isolada.

Obax é um livro ilustrado que fala sobre a história de uma menina da tribo Obax, que vivia na savana africana sempre mergulhando em suas aventuras, o livro conta a história da menininha Obax (que significa flor na África Ocidental), que jura ter visto uma chuva de flores. Como o lugar em que vive é conhecidamente árido, é claro que seus amigos e familiares acreditam ser uma invenção da garota, que viaja o mundo para ver novamente uma chuva de flores e provar que o que vira era de verdade. André Neves usa os termos tribo e savana, o que nos leva a uma crítica, sem desvalorizar o livro do autor.

Usar o termo tribo e savana pode ser uma maneira de reforçar estereótipo, a partir disto, pesquisamos a respeito destas palavras, chegamos à conclusão que elas podem ser usadas, mas que é importante que o educador ao contar a história, atente-se em explicar para os ouvintes a respeito dos termos, de forma clara e didática, já que estamos falando de um público infantil, que tem em si o imaginário como principal ao ouvir histórias.

**Tribo:** Grupo de indivíduos da mesma etnia, cultura e língua que tem história e especificidades comuns mas nenhum ou mínimo poder centralizado. Jocelyn Murray chama atenção para o uso indiscriminado do termo em relação aos povos africanos. O povo Ibo, da Nigéria, com seus 17 milhões de componentes é classificado como “tribo”, enquanto outros grupos étnicos europeus, muito menores, são dignificados como nacionalidades. No século XIX – lembra-a nação – Estado Zulu, governada por um rei que tinha tanto de tribo quanto a Inglaterra de Henrique VIII.

André Neves usa em seu livro ilustrações de animais como antílopes, elefantes, e grandes matas. Sabemos que para muitos, o imaginário na maioria das vezes remete-se a uma África como um único lugar, um “grande zoológico”, isto acontece porque fomos condicionados a acreditar nisto, através dos próprios livros didáticos. Como o livro fala sobre a imaginação da menina Obax, onde ela anda nas costas de um elefante, talvez, para os alunos ouvintes da história, possa reforçar a ideia de que o continente seja assim. É importante que o professor com sua didática, explique para os alunos que esta não é uma realidade, mostrar o lado desconhecido por eles. Nossa sugestão para o professor devido à questão geográfica, o ideal seja mostrar para seus alunos que a África é mais do que vimos na história, apresentar outros livros que sejam ambientados na África e que mostre as diversas regiões, geograficamente e culturalmente.

Percebemos que no livro Obax, o autor/ilustrador não deixa claro a região onde a história é contada, isto pode fazer com que o aluno tenha dificuldade de compreender a localização, neste momento o professor terá que fazer as devidas explicações durante a história, respeitando a faixa etária da sua turma, não infantilizar a história, mais narrar de forma prazerosa para os pequenos. As atividades para Educação Infantil sobre a cultura afro-brasileira é um dos caminhos para trazer a diversidade e criar condições para conversas naturais, pelas quais as crianças entendam conceitos de raça, diversidade, equidade, racismo, intolerância e afins. A conscientização é sempre um bom começo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este não é um material acabado, pensando que o mesmo tem várias possibilidades para serem desenvolvidas e acrescentadas, espera-se que este seja uma das inúmeras opções que o professor tem de possibilitar a construção do conhecimento do aluno.

O material foi desenvolvido com o intuito de atender a lei 10.639/03, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, bem como se refere aos contos e a musicalidade. A pequena garotinha, já traz em seu nome o significado forte, Obax, que significa flor na África ocidental, usa birote no cabelo (como explicamos a cima), o autor colocou a personagem negra como protagonista, uma referência para as crianças ouvintes da história.

O livro é rico em cores, estampas, e belas ilustrações. Na capa, o autor traz o título com letras grandes e vermelhas além da ilustração da pequena garotinha, que aparece também ao longo da história, como também a pedra, parte importante na história que nos dá a sensação de estar em alto relevo. A cor forte nas ilustrações e na escrita nos remete o tempo inteiro ao continente. história que nos dá a sensação de estar em alto relevo. A cor forte nas ilustrações e na escrita nos remete o tempo inteiro ao continente.

**Sobre a História:** Quando o sol acorda no céu das savanas, uma luz fina se espalha sobre a vegetação escura e rasteira. O dia aquece, enquanto os homens lavram a terra e as mulheres cuidam de seus afazeres domésticos e das crianças. Ao anoitecer, tudo volta a se encher de vazio, e o silêncio negro se transforma num ótimo companheiro para compartilhar boas histórias. Ao saírem da cabana, não viram nada. Nem perto, nem longe. Nem mesmo uma pegada se espalhava pela areia. Só havia no chão uma pequena pedra em forma de elefante. você é mesmo boa de histórias – disse um menino, nós quase acreditamos.

Obax ficou furiosa e com tanta raiva, que enterrou a pedra no chão para que ninguém nunca mais zombasse de suas aventuras (...) na manhã seguinte, um bater de asas chamou a atenção de todos. Milhares de pássaros riscavam o céu das savanas.

No lugar onde Obax havia enterrado a pedra, havia nascido um imenso baobá. Mas não era um baobá como os outros, era grosso e forte como um elefante. Seu tronco enrugado parecia estar desenhado com pequenos detalhes. Sua copa estava repleta de flores coloridas e pássaros nunca vistos por ali.

Ninguém acreditava no que os olhos viam. Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram asas numa agitação tão forte que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho. Era uma chuva de flores que forrou a aldeia com um tapete de pétalas perfumado! (...) depois daquele dia, todos passaram a prestar atenção nas histórias de Obax. Ela cresceu forte como o baobá, e na sua chuva de lembranças estava Nafisa, seu grande amigo. Hoje, quem se encosta-se ao tronco dessa árvore sagrada procurando repouso é capaz até de sonhar com suas aventuras (...)

Funga alafia ache, ache em ti e penso, contigo eu falo  
Funga alafia ache, ache Gosto de ti, somos amigos.

Canção tradicional onde os gestos simbolizam amizade e acolhimento. Retira do livro “Música Africana na sala de aula” da autora Lilian Abreu Sodré unidade 9. As crianças ficam em círculo com pés virados para fora, joelhos levemente flexionados e troncos ereto. Os braços levantados, com palmas das mãos para fora e para os lados, esquerda e direita, encostadas nas palmas dos vizinhos. Segue oito passos para a direita enquanto se canta a canção, mais oito passos para a esquerda, repetindo-se a canção. Selecionamos esta canção para encerrar a história, utilizando o corpo, adequando ao ritmo e a forma musical e a letra.

## Cantiga Africana Olélé Moliba Makasi

Olélé! Moliba makasi Olelê! A correnteza está forte  
Olelê Olelê Olelê, A correnteza está forte  
Olelê  
Olelê  
Olelê  
A correnteza está forte  
Ei barqueiro  
Pegue seus remos  
E empurre a água para atrás de você  
Olelê  
Olelê  
Olelê  
A correnteza está forte

### Biografia do Autor que deu embasamento ao projeto.

André Neves nascido em 31 de outubro de 1973 em Recife, autor e ilustrador, mora atualmente em Porto Alegre onde trabalha pesquisa e escreve livros infantis. É formado em relações públicas e artes plásticas. É Artista-Educador e promove várias palestras e oficinas sobre Literatura Infantil e Juvenil. André Neves viaja para todo Brasil para desenvolver sua verdadeira paixão; desenhar para crianças. Suas ilustrações são coloridas e harmoniosas, dando vida à poesia presentes em seus textos. Autor e ilustrador dos livros infantis: Colecionador de Pedras, Um pé de Vento, Caligrafia e Dona Sofia, Lino, Maria Peçonha, Sebastiana e Severina, entre outros. Escolhemos “Obax” por ser um livro com ilustrações ricas, cores vibrantes tendo o continente Africano como o centro, e uma pequena garota que faz com que o aluno se identifique, por ser negra, com biotes na cabeça, penteado comum para muitas crianças. “Biotes” são pequenos cachinhos no cabelo, feitos através de movimentos circulares com os dedos em pequenos tufo de cabelo (SARAVA tatá 29/03/12).



Foto ilustrativa da Savana o lugar principal onde acontece a história da pequena Obax.

### REFERÊNCIAS

OLIVA, Anderson Ribeiro, O que as lições de História ensinam sobre a África? Revista Solta a Voz, v.20, n.2. 2009.

CARVALHO, Lilian Rocha de Abreu Sodrê. Música Africana na sala de aula; cantando tocando e dançando nossas raízes negras. 1. ed São Paulo: Duna Dueto, 2010.

Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 99-104

LOPES, Nei. Baobá. In: . Dicionário Escolar Afro-brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2015, p. 29.

Neves, André A obra Obax páginas 36, editora Edição, 1ª. Avaliações. Livro de Infanto-Juvenil, editora - Brinque Book, ano: 2010.



## **MÔNIA DANIELA DOTTA MARTINS KANASHIRO**

Graduada em Pedagogia pela UNESP (2005); graduada em Letras - Português e Inglês pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo (2008); especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela UFF- RJ (2013); Mestre em Educação pela UNESP (2020); professora dos anos iniciais na rede municipal de Presidente Prudente SP desde 2018.



# APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E ALUNOS COM AUTISMO NO BRASIL

## RESUMO

O Brasil é signatário de todos os acordos internacionais voltados para a eliminação das desigualdades e para o oferecimento de Educação de qualidade para todos. No entanto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ainda é um grande desafio, desde a organização, aos aspectos estruturais quanto às metodologias e práticas pedagógicas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição com características desafiadora para a maioria dos docentes dada a dificuldade de interação dos indivíduos acometidos, tem tornado a inclusão desses alunos e sua educação difícil. Por isso, conhecer e refletir sobre as políticas públicas educacionais que favorecem as pessoas com deficiências em especial os autistas é tão importante. Neste trabalho serão feitos apontamentos e reflexões sobre as políticas públicas educacionais em prol a estudantes com deficiência e em especial aos autistas e serão tecidas considerações sobre perspectivas para a educação desses cidadãos.

---

**Palavras-chave:**  
Educação especial; AEE;  
Deficiência; legislação na educação;  
políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

A educação para os deficientes foi historicamente marcada por assistencialismo, preconceito e rejeição que levava à segregação dos “diferentes” que, atendidos por instituições específicas, ficavam separados do resto da sociedade. Posteriormente, essa rejeição passou por uma proposta de integração buscando aproximar os deficientes do restante da sociedade, nessa perspectiva também foram criadas as classes especiais, que concentravam os alunos deficientes num mesmo ambiente, separando-os dos demais e reforçando o foco em suas deficiências e dificuldades.

Porém nas últimas décadas tem havido um movimento em prol aos direitos dos deficientes com conquistas de políticas públicas e leis que vêm contribuindo para o fortalecimento da inclusão social e escolar desses cidadãos. Em 1990 o art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já afirmava que é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania. Em 1994, a Declaração de Salamanca e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art 4º e inciso III reforçam essa recomendação de matricular os alunos com deficiência na rede de ensino regular, oferecendo a eles um atendimento educacional especializado.

Mas foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lançada em 2008 que realmente a educação ao público com deficiência começou a ser realizada em classes comuns, com garantia de acesso e permanência no ensino regular e com atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos. Mais tarde, a lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, fortalece ainda mais a exigência da inclusão escolar especificamente aos alunos Autistas, e deixa claro que os alunos com TEA têm os mesmos direitos que os demais alunos. Todos estes documentos normativos produzem também efeitos nas políticas das instituições escolares e nas práticas pedagógicas para esses alunos, mas será que tem havido realmente uma transformação positiva como buscam as leis na educação das pessoas com deficiência? Será que essas leis realmente têm assegurado os direitos deste público? A resposta a estas perguntas não tem como ser exatas, pois em diferentes realidades as leis refletem diferentes tipos de comportamentos,

Este trabalho busca apresentar algumas informações e considerações sobre quais são as políticas públicas educacionais em prol aos deficientes, em especial aos Autistas tendo por base a revisão bibliográfica de publicações e leis que evidenciam o tema. Para tanto serão apontadas as principais políticas públicas educacionais considerando não apenas dispositivos normativos, mas também documentos orientadores e acordos internacionais voltados à Educação Especial. Além disso, com base nos dispositivos apontados refletiremos sobre a situação da prática educativa nas escolas, tecendo ao final considerações sobre a perspectiva da educação desses cidadãos portadores do TEA.

## POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular e estarem juntos aprendendo, participando e se desenvolvendo e é ela que normatiza as práticas educativas nas escolas atualmente. No que se refere especificamente aos alunos com TEA a normatização mais recente é a Lei Berenice Piana de 2012, ou Lei nº. 12.764/12 que trouxe diversas contribuições para os Autistas sendo um dos mais importantes avanços: o direito do aluno a ter um acompanhante especializado. Porém até o Brasil chegar a uma lei específica para este público foi um longo caminho como é possível acompanhar a seguir nas afirmações de Mantoan em seu artigo A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar:

Segundo Mantoan, num primeiro período o foco da Educação Especial consistia no atendimento

clínico especializado que incluía uma educação escolar, nessa época foram fundadas as instituições tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram conforme modelo do Instituto dos Meninos Cegos criado por Pedro II em 1854 no Rio de Janeiro, que depois em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamim Constant-IBC. Porém, foi em 1957 que o poder público assumiu a Educação Especial criando as chamadas “Campanhas” destinadas a cada deficiência específica, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, criada neste mesmo ano que culminou na fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES no Rio de Janeiro que ainda existe, momento este que a Educação Especial ainda não tinha espaço nas escolas regulares.

Ainda segundo a autora o caráter histórico assistencialista de segregação que marca a Educação Especial no Brasil deve-se a diferentes motivos, dentre eles as próprias iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas por pais dos deficientes no atendimento clínico e escolar de seus filhos medo da discriminação e pelo forte protecionismo, embora tenham sido válidas e importantes, contribuíram para a segregação desse público, com destaque os pais de crianças com deficiência mental, responsáveis pela fundação mais de 1000 APAEs em todo o Brasil. Contrariamente a outros países, grande maioria dos pais brasileiros ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos, mesmo essa preferência constando na Constituição Federal de 1988. Porém, a partir dos anos 80 e início dos anos 90 as próprias pessoas com deficiência começaram a liderar iniciativas na busca de assegurar os direitos conquistados de serem reconhecidas e respeitadas em suas necessidades de convívio com as demais pessoas seja em ambientes relacionados ao trabalho, transporte, urbanismo, segurança, acessibilidade e previdência social.

Num breve histórico dos dispositivos legais que versam sobre a educação das pessoas com deficiência destacam-se os que seguem:

### **1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61**

Seu artigo Art. 88 diz: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. A expressão “no que for possível” dá margem para que, no caso dessas crianças serem considerados inaptas, desenquadradas poderiam ser atendidas de forma segregada, em separado dos demais alunos. Além disso, o próprio termo “excepcionais” já dá evidência às diferenças fortalecendo o preconceito. Mas percebe-se que já há uma preocupação em integrar as pessoas com deficiência na sociedade.

### **1988 - Constituição Brasileira de 1988, Capítulo III**

Em seu Artigo 208 e inciso III a primeira Constituição do Brasil, diz que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Neste caso a expressão “rede regular de ensino” já traz uma primeira manifestação da necessidade de incluir essas pessoas no ensino comum como forma de considerá-las cidadãos que devem participar com direitos iguais na sociedade, porém em “preferencialmente” abre-se margem para que essa educação seja realizada de forma segregada.

### **1989 - Lei 7.853-1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde**

Dentre outras providências, esta lei versa sobre a oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino e define como crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da sua deficiência. No entanto, o texto desta lei em seu Parágrafo Único, inciso I, alínea “f” referente especificamente à área da educação diz que deve ser assegurada “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas

portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;”. Mais um vez o uso de um termo causa uma dupla interpretação, prejudicando a implementação de uma educação inclusiva uma vez que ao usar a expressão “capazes de se integrarem” abre margem para que instituições, que deveriam oferecer a matrícula compulsória, como versa a lei, poderiam se esquivar alegando com base em laudos que o aluno não era “capaz de se integrar” e por isso deveria ser matriculado em uma instituição especial e não na escola regular.

### **1990 - Declaração de Jomtien**

Este texto não se trata de uma lei nacional, e nem versa especificamente sobre a Educação Especial mas fortalece a luta das pessoas com deficiência no sentido em que consiste numa declaração, um acordo assinado em Jomtien na Tailândia no qual o Brasil se compromete perante a comunidade internacional ao combate e eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação e de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Nesta declaração "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

### **1994 - Política Nacional de Educação Especial**

Esta lei trata da “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Mais uma vez é reproduzido que a educação deve seguir padrões homogêneos de participação e aprendizagem, o que faz com que nada mude com essa Política e as práticas educacionais continuem responsabilizando a educação desses alunos exclusivamente às classes especiais ou instituições especializadas.

### **1994 - Declaração de Salamanca**

Este também não é um texto que trata de uma lei, mas num acordo internacional ocorrido em Salamanca na Espanha, do qual o Brasil é signatário que versa “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. O ponto central na declaração é garantir a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais o acesso ao sistema regular de ensino e devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, devendo a escola se adaptar às necessidades dos alunos e não estes aos padrões da escola. É o primeiro momento em que a questão da inclusão é realmente considerada e passa a fazer parte do cenário educacional com mais presença e destaque. Esta declaração é um marco para a Educação Especial Inclusiva apresentando orientações, propostas, direções e recomendações para a Educação Especial guiado pelos seguintes princípios:

- A educação é direito de todos, independentemente das diferenças;
- Crianças que possuem dificuldade de aprendizagem podem ser consideradas com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Vê-se que com a declaração de Salamanca mais um avanço no sentido da educação inclusiva foi conquistado uma vez que a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir também alunos que estejam passando por dificuldades temporárias ou permanentes que resultem em impacto em sua aprendizagem e as façam ter baixos rendimentos escolares e baixo desenvolvimento como no caso de crianças subnutridas, que vivem nas ruas e em condições de pobreza extrema, que sofrem abusos, vítimas de guerra ou conflitos armados etc.

1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 - 20/12/96

Em seu Capítulo V, no Artigo 58 a LDB entende a Educação Especial como "...a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que

apresentam necessidades especiais". Aqui novamente aparece uma tendência para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, porém mais uma vez o termo “preferencialmente” ainda deixa evidente que a educação pode ser feita em separado dos demais alunos, como se fez em muitas classes especiais que até algum tempo atrás eram mantidas na maioria das escolas oficiais.

Em seu Artigo 59 a nova LDB dispõe ainda: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.” O que mostra, então uma preocupação ainda maior para com este público e seus direitos na escola e na sociedade expresso em lei, demonstrando um avanço em relação ao tema no que se refere à primeira versão da LDB de 1961. (BRASIL, 1996)

### **2001 - Resolução CNE/CBE Nº2/2001**

Esta resolução estabelece que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos e assegurar condições necessárias para uma educação de qualidade. Bem como, assegurar recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns a fim de garantir o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais.

Neste caso as diretrizes, por um lado ampliam a educação especial para acrescentar a suplementação ou complementação da escolarização por meio do Atendimento Especializado, mas por outro lado, ao usar a expressão “substituir o ensino regular” elas não favorecem uma política inclusiva.

### **2001 - Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001**

Este plano estabelece metas e objetivos para os sistemas educacionais e em seu texto diz que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao propor metas para a educação das pessoas com necessidades especiais o plano denuncia um déficit para com esse segmento em relação a baixa taxa de matrículas desse público na escola comum, à falta de formação docente, de acessibilidade física e atendimento educacional especializado.

### **2002 - Lei 10.436/2002**

Esta lei reconhece LÍBRAS (língua brasileira de sinais), como uma língua oficial no país. O que foi uma grande conquista para os surdos.

### **2002 - Resolução CNE/CP 01/2002**

Esta resolução define que as faculdades e universidades devem conter em seus currículos dos cursos de formação de professores conteúdos voltados à atenção à diversidade e aborde as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

### **2004 - Lei 10.845/2004: Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED),**

Esta lei trata de garantir a universalização de atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência que não possam ser integrados em classes comuns de ensino regular devido a sua situação. Ela prevê o repasse de recursos do Governo Federal diretamente às unidades de atendimento quando entidades de educação especial privadas que preste serviços gratuitos sem fins lucrativos. Mais uma vez uma medida que não valoriza a educação inclusiva e incentiva as instituições privadas a captação de alunos com alegação de que não têm condições de se integrarem em sala comum.

### **2008 – Decreto 6.094/2007: Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**

Este decreto tem como focos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica nas escolas, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior, dentre outras. No documento que versa sobre o PDE o governo reafirma a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

### **2008 – Decreto Legislativo 186/2008 – Aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinado em Nova Iorque em março de 2007**

Nessa convenção foram determinados os seguintes princípios que desde então são, ou deveriam ser seguidos no país:

- “a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.” (BRASIL, 2008)

### **2008 - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**

Essa política ressalta o direito das pessoas público-alvo da Educação Especial de se desenvolverem e de ter acesso à educação e aos conhecimentos conquistados pela sociedade. Difundiu-se a partir do documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria 555/2007 e 948/2007 entregue ao MEC em janeiro de 2008. Nela os alunos Autistas se enquadram no termo de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

### **2009 - Resolução N° 4/2009**

Esta resolução institui as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado em seu artigo 2º pontua que a função complementar e suplementar à formação do aluno deve ser veiculado por disponibilização de serviços, recurso de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem, devendo ser realizado preferencialmente nas salas de Recursos Multifuncionais da própria escola onde ele estuda, ou em outros locais que ofereçam o atendimento educacional especializado como centros da rede pública, instituições comunitárias ou filantrópicas, sempre no contra turno.

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação

das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros. Em geral, as Salas de Recursos onde ele acontece possui computadores, notebooks e algumas mídias com objetos virtuais de aprendizagem. No entanto, esses recursos estão destinados a todo o público-alvo, estudantes com deficiência intelectual, visual, auditiva, física, múltiplas, e são poucos os recursos específicos para os estudantes com Autismo, principalmente voltados para o estabelecimento da comunicação.

Importante apontar que a partir do artigo 1º dessa resolução começaram a aparecer divergências ideológicas sobre a Educação Especial, uma vez que esse artigo diz que este público deve ser matriculado tanto na sala de aula comum, como também na sala de recursos multifuncional, ou na instituição onde acontece seu atendimento educacional especializado, ou seja, por uma questão de recursos enviados pelo governo inicia-se uma discussão.

### **2011 - Decreto 7611/2011: Publicado em 18 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

Este decreto causou polêmica por supostamente retroceder em políticas inclusivas e direitos que já vinham se solidificando em seu artigo 14 diz:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. [...]

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011)

Acontece que ao invés do termo “educação especial” deveria ter sido usado “Atendimento Educacional Especializado”, pois do modo como foi escrita a lei dá brechas para interpretações de que as instituições filantrópicas, que de certa forma são segregadoras, possam escolarizar como escola oficial.

### **2011 – Plano Nacional de Educação – PNE – Meta 4**

A Meta 4 do PNE trata da Educação Especial gerou polêmica também pois seu texto original aprovado coletivamente na Conferência Nacional de Educação (CONAE) que dizia:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. (BRASIL, 2010)

Foi substituído após a nova redação por parlamentares em 2012 por:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns. (BRASIL, 2012)

Ou seja, mais uma vez em nossas leis aparece o “preferencialmente, na rede regular de ensino” e agora também o “em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns” que favorecem a exclusão e segregação deste público do sistema regular de ensino permitindo triagens de alunos de acordo com critérios duvidosos que determinarão se podem ou não frequentar o ensino regular da escola comum.

Até 2011 foi possível perceber que as políticas públicas e documentos normativos não tiveram como alvo específico os alunos com TEA, foi depois de anos de reivindicações de grupos de pais de Autistas e de uma mãe que teve importante destaque nesta causa, e que por isso teve seu nome associado à lei, que em 2012 é aprovada a Lei nº 12.764 ou Lei Berenice Piana, uma grande conquista para este público.

### **2012 - Lei nº 12.764 - Lei Berenice Piana - institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**

No seu art. 1º, §2º, esta lei deixa claro que o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, o que garante aos Autistas todos os demais direitos legais já conquistados pelas pessoas com deficiência. Um grande avanço, já que antes da lei os Autistas estavam numa condição de invisibilidade, possuíam demandas deficientes, mas não tinham seus direitos como tal.

Outra conquista desta lei no âmbito educacional é a garantia do direito de acompanhamento, em seu Artigo 3º que versa sobre os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista a lei diz que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” A essas necessidades são apontadas: dificuldade em atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais.

No ano seguinte, **2013 a NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE** vem fortalecer a Lei Berenice Piana e dá orientações específicas aos sistemas de ensino para a implementação da lei aprovada em 2012. Na nota é confirmado o direito dos Autistas a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. O documento destaca também a importância de a escolarização desses sujeitos e de seu ensino organizar-se junto aos colegas, evitando espaços separados e horários reduzidos, a nota aponta para o fortalecimento do desenvolvimento das relações sociais, para a avaliação pedagógica flexível e o estímulo à comunicação dos alunos. Assegura ainda o direito à matrícula no ensino comum e a garantia ao aluno com autismo ao atendimento educacional especializado, realizado no período oposto ao regular.

Dois anos depois da Nota Técnica nº 24, um novo marco legal para as pessoas com deficiência entrou em vigor, trata-se da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Passou a ser uma legislação fundamental no Brasil que estabelece os direitos e garantias das pessoas com deficiência. Ela foi promulgada com o objetivo de promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida cotidiana.

A Lei Nº 13.146 abrange uma ampla gama de áreas, incluindo educação, saúde, trabalho, acessibilidade, mobilidade, cultura, esporte e lazer, entre outras. Algumas das principais disposições incluem:

- **Direito à igualdade e não discriminação:** A lei proíbe qualquer forma de discriminação por motivo de deficiência e estabelece a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.
- **Acessibilidade e mobilidade:** A legislação exige a promoção da acessibilidade em espaços públicos, transporte, comunicação e informação. Isso inclui a obrigação de



- adaptação de prédios e vias públicas para facilitar o acesso de pessoas com deficiência.
- Educação inclusiva: A lei determina que as pessoas com deficiência tenham direito à educação inclusiva em escolas regulares, com o suporte necessário para o aprendizado.
  - Trabalho e emprego: A legislação incentiva a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, estabelecendo cotas para a contratação de trabalhadores com deficiência nas empresas.
  - Atendimento em saúde: A lei assegura o acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde de forma inclusiva e sem discriminação.
  - Apoio e assistência social: A legislação prevê o acesso a serviços e benefícios sociais, bem como o direito à assistência social.
  - Direito à cultura, esporte e lazer: A lei busca promover o acesso de pessoas com deficiência às atividades culturais, esportivas e de lazer, assegurando a adaptação dos espaços e eventos.
  - Direito à tomada de decisão apoiada: A legislação reconhece o direito das pessoas com deficiência de receber apoio na tomada de decisões, respeitando sua autonomia.
  - Medidas de proteção e prevenção: A lei estabelece medidas para prevenir a violência e abusos contra as pessoas com deficiência.

Essa lei é de extrema importância para a promoção da inclusão e garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Ela representa um avanço significativo no reconhecimento da dignidade e dos direitos fundamentais dessa parcela da população, sendo a legislação atual de maior importância para o segmento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado, os diversos mecanismos de promoção da Inclusão Escolar têm buscado oferecer condições para “todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” BRASIL (2008 p.1), promovendo assim, o respeito, a aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa e o reconhecimento de que todos têm potencialidades. Porém, é preciso que pais e a sociedade civil estejam atentos à manipulação das leis e aos interesses por trás de cada alteração que é proposta, pois como apontado, mudanças sutis de uma expressão podem ter consequências em desacordo com os verdadeiros objetivos do que se deseja com um documento normativo. Uma vez que esses documentos normalizadores de políticas públicas produzem efeitos nas políticas das instituições escolares e nas práticas pedagógicas para esses alunos é importante que a sociedade se mobilize para que perdas de direitos não ocorram.

Nos últimos anos as políticas públicas em prol aos deficientes evoluíram, mas ainda é preciso lutar pelos direitos, pois, mesmo havendo leis específicas, muitas vezes estas não são cumpridas e é preciso buscá-las por meio de processos judiciais. A escola, os professores e pais precisam conhecer as leis para fazer com que sejam cumpridas e respeitadas.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina A. Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2001. Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2009. Seção 1,

p. 35.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos." Declaração de Salamanca "(verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

BRASIL, PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007.

BRASIL, Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2010. Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial No Brasil – Da Exclusão À Inclusão Escolar. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação  
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso: 02 nov. 2022.





## **MONIQUE PEREIRA DOS SANTOS OLIVEIRA**

Formada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Cruzeiro do Sul. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

# TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA BNCC

## RESUMO

Este estudo explorou de maneira abrangente e analítica a integração da tecnologia e inovação na formação de professores para a Base Nacional Comum Curricular. Buscamos neste trabalho investigar como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação podem ser estratégias facilitadoras no campo da tecnologia educacional. A personalização do aprendizado, a colaboração entre pares e o desenvolvimento de competências digitais são impactos positivos notáveis dessas abordagens, onde a efetividade da integração tecnológica se constroi com uma mudança necessária de paradigmas e para a promoção ativa do conhecimento. Além disso, este estudo também ressalta a importância de políticas de formação docente que valorizem a atualização contínua e o pensamento crítico. Em um cenário educacional em constante evolução, a formação de professores para a BNCC emerge como uma jornada transformadora, capacitando educadores a enfrentar os desafios do século XXI e preparar as novas gerações para um futuro educacional inclusivo, inovador e de fato tecnológico.

**Palavras-chave:**  
**Tecnologia; Inovação;**  
**Formação de professores;**  
**BNCC; Competências digitais.**

## INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma jornada transformadora rumo a um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e alinhado com as demandas da sociedade atual. A BNCC, fruto de amplo debate e reflexão, estabelece diretrizes claras para a aprendizagem, delineando conhecimentos, competências e habilidades fundamentais que todos os alunos devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar. A materialização dessa visão ambiciosa demanda não apenas mudanças nas diretrizes curriculares, mas também uma abordagem inovadora na formação dos agentes primordiais dessa transformação. São os educadores que traduzirão os princípios da BNCC em experiências de aprendizado enriquecedoras, nutrindo a curiosidade, criatividade e desenvolvimento holístico de cada aluno. Em um mundo permeado pela rápida evolução tecnológica, a integração da tecnologia e da inovação na formação docente emerge como um fator crucial para maximizar o impacto desses profissionais na educação de qualidade.

A sociedade contemporânea atravessa uma revolução tecnológica sem precedentes, moldando a maneira como nos comunicamos, trabalhamos e aprendemos. Diante desse cenário, a tecnologia não pode ser vista apenas como uma ferramenta adicional, mas como uma força catalisadora para a transformação educacional. Ela oferece um vasto espectro de possibilidades, desde o acesso a recursos educacionais globais até a criação de ambientes de aprendizagem personalizados e adaptativos. A formação de professores para a BNCC, portanto, não pode prescindir da exploração das potencialidades da tecnologia, alinhando-se às necessidades e expectativas dos alunos inseridos nessa era digital.

A abordagem pedagógica tradicional está cedendo espaço a metodologias inovadoras que promovem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico, e a conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade cotidiana. Nesse contexto, a formação de professores deve transcender o mero repasse de informações, assumindo uma postura de facilitador do aprendizado, estimulando a investigação, a experimentação e a descoberta.

Ao longo dos próximos tópicos examinaremos como a tecnologia pode ser utilizada para facilitar a formação docente, estimulando práticas pedagógicas inovadoras e desenvolvendo competências digitais essenciais, dando exemplos concretos de abordagens tecnológicas na formação de professores e os resultados alcançados em termos de desempenho educacional.

## TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA BNCC

A formação de professores é um pilar essencial para o sucesso da implementação da BNCC. Para atender às demandas de um cenário educacional em constante transformação, a integração da tecnologia torna-se uma ferramenta imprescindível na capacitação docente. A tecnologia, no contexto da formação para a BNCC, não se limita à mera utilização de dispositivos eletrônicos em sala de aula, mas abrange uma abordagem mais abrangente e estratégica, envolvendo a exploração de recursos digitais, plataformas educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem (Filho et al., 2022; Nascimento, 2019).

A tecnologia oferece um vasto leque de possibilidades para aprimorar a formação de professores, permitindo o acesso a materiais educativos diversificados, atualizados e alinhados com os princípios da BNCC (Hypolito, 2021; Rocha; Lagares, 2022). Plataformas de ensino online, cursos digitais e recursos interativos proporcionam aos educadores a oportunidade de explorar diferentes abordagens pedagógicas, enriquecendo sua bagagem de conhecimento e habilidades. A flexibilidade dessas ferramentas permite que os professores acessem conteúdos no momento que melhor se adaptem às suas agendas, promovendo a aprendizagem autônoma e a autorregulação (Barbosa; Maltempi, 2020; Fuza; Miranda, 2020).

O uso de comunidades virtuais de prática, fóruns online e redes sociais educacionais emergem como espaços propícios para a troca de conhecimento e reflexão conjunta, contribuindo para a construção de uma cultura de aprendizado contínuo entre os educadores. Essa interconexão favorece a construção de um repertório de estratégias e abordagens pedagógicas mais ricas e diversificadas (Acri; Ruiz, 2022; Bezerra; Nunes, 2023).

O uso estratégico da tecnologia na formação de professores também proporciona a oportunidade de experimentação e prática pedagógica. Simulações interativas, jogos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem permitem aos educadores explorar novas metodologias e estratégias de ensino, testando seu impacto e eficácia antes de aplicá-las em sala de aula. Uma abordagem prática e experimental dessas práticas contribui não apenas para o desenvolvimento da confiança e da competência dos professores, mas também promove a reflexão crítica sobre as ações educativas (Rocha; Lagares, 2022; Filho et al., 2022).

## **ABORDAGENS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A BNCC**

A formação de professores para a BNCC não se resume à transmissão de conteúdos teóricos, mas sim a um processo dinâmico que promove a reflexão, a experimentação e a aplicação prática das diretrizes curriculares. Nesse contexto, a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras surge como uma estratégia poderosa para capacitar os educadores a internalizar e aplicar eficazmente os princípios da BNCC em sua prática cotidiana (Barbosa; Maltempí, 2020; Branco; Zanatta, 2021). Uma das abordagens que tem ganhado destaque é a aprendizagem baseada em projetos (ABP). Através dessa metodologia, os professores são desafiados a criar situações autênticas de aprendizado, nas quais os alunos têm a oportunidade de investigar, resolver problemas reais e aplicar conceitos curriculares de maneira significativa (Fuza; Miranda, 2020; Hypolito, 2021). A tecnologia desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo ferramentas que permitem a pesquisa, a colaboração e a criação multimídia, enriquecendo a experiência educacional dos professores e alunos.

Outra abordagem promissora é a sala de aula invertida, na qual os alunos acessam os conteúdos previamente, muitas vezes por meio de recursos online, e as aulas presenciais são reservadas para discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas (Rocha; Lagares, 2022; Bezerra; Nunes, 2023). Essa metodologia não apenas estimula a autonomia dos alunos, mas também libera tempo valioso em sala de aula para a exploração aprofundada dos tópicos, o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e a aplicação prática dos conhecimentos da BNCC.

A gamificação também é outra estratégia inovadora que tem se mostrado eficaz na formação de professores. Ao introduzir elementos de jogos, como desafios, recompensas e competições, os educadores são envolvidos em um processo de aprendizado lúdico e engajador, que pode ser aplicado diretamente na dinâmica da sala de aula (Martins; Ferreira, 2022; Filho et al., 2022). Além de tornar a formação mais atrativa, a gamificação estimula a experimentação, a resolução de problemas e a colaboração, habilidades cruciais tanto para os professores quanto para os alunos em um mundo em constante mudança.

A tecnologia, nesse contexto, atua como um facilitador e potencializador das abordagens inovadoras na formação de professores. Plataformas de ensino, recursos multimídia e ferramentas de colaboração online possibilitam a criação de ambientes de aprendizado dinâmicos, nos quais os educadores podem experimentar, adaptar e aprimorar suas práticas pedagógicas (Acri; Ruiz, 2022; Nascimento, 2019).

A combinação de abordagens inovadoras com o uso estratégico da tecnologia cria um cenário propício para a formação de professores altamente capacitados, preparados para enfrentar os desafios da BNCC e proporcionar experiências educativas enriquecedoras para os alunos.

## **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA PROFESSORES NA FORMAÇÃO PARA A BNCC**

A era digital trouxe consigo um conjunto diversificado de ferramentas e recursos que têm o potencial de revolucionar a forma como a educação é concebida, entregue e absorvida. No entanto, para aproveitar plenamente essas oportunidades, é crucial que os professores desenvolvam competências digitais sólidas que lhes permitam explorar, avaliar e integrar as tecnologias de maneira eficaz em sua prática pedagógica (Hypolito, 2021; Nascimento, 2019).

O desenvolvimento de competências digitais começa com a alfabetização midiática e digital, que envolve a capacidade de compreender, analisar e criar conteúdos em ambientes digitais. Os professores devem ser capazes de avaliar criticamente informações online, compreender questões de privacidade e segurança digital, e orientar seus alunos a fazerem o mesmo (Bezerra; Nunes, 2023; Martins; Ferreira, 2022). Além disso, a competência digital inclui a capacidade de utilizar ferramentas e softwares diversos para criar materiais educativos, comunicar-se com os alunos e promover a aprendizagem colaborativa (Rocha; Lagares, 2022; Filho et al., 2022).

A formação de professores para a BNCC deve priorizar a abordagem prática e reflexiva na aquisição de competências digitais. Os educadores devem ser incentivados a experimentar diferentes ferramentas tecnológicas em contextos educativos reais, adaptando-as às necessidades específicas de seus alunos (Acri; Ruiz, 2022; Fuza; Miranda, 2020). Oficinas de capacitação, cursos online e tutoriais interativos podem desempenhar um papel crucial nesse processo, fornecendo orientações e recursos para que os professores possam desenvolver e aprimorar suas habilidades digitais.

A competência digital não se limita ao uso de ferramentas específicas, mas também envolve a compreensão das mudanças culturais, éticas e sociais decorrentes da tecnologia. Os professores devem ser capazes de guiar seus alunos na navegação responsável das mídias digitais, promovendo uma compreensão crítica das informações e valores transmitidos por esses meios (Barbosa; Maltempi, 2020; Branco; Zanatta, 2021).

A tecnologia, quando incorporada de maneira estratégica na formação de professores, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências digitais. Através de simulações, cenários de aprendizado virtual e atividades práticas, os professores podem aprimorar sua habilidade de usar tecnologias de maneira criativa e eficaz (Hypolito, 2021; Nascimento, 2019). A aprendizagem por meio da prática também ajuda os educadores a superar a resistência ou o desconforto inicial com a tecnologia, permitindo que eles adquiram confiança e se tornem agentes ativos da transformação digital na educação.

Em suma, capacitar os educadores a utilizar a tecnologia de maneira eficaz e responsável não apenas melhora a qualidade de sua prática pedagógica, mas também prepara-os para liderar a transformação educacional em um mundo digitalizado.

## **ANÁLISE DAS ABORDAGENS TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A BNCC**

A análise das abordagens tecnológicas na formação de professores para a BNCC revela um panorama complexo e diversificado de estratégias que buscam integrar a tecnologia de forma inovadora e eficaz na capacitação docente. Os estudos de Acri (2022) e Nascimento (2019) apontam para a crescente adoção de plataformas de ensino online e recursos digitais como recursos fundamentais na formação de professores. Acri destaca a flexibilidade oferecida por essas plataformas, permitindo que os educadores acessem conteúdos de formação no momento que melhor se adapte às suas agendas, promovendo uma aprendizagem mais autônoma. Nascimento ressalta a importância da criação de ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais os professores

podem explorar recursos multimídia, interações síncronas e assíncronas, bem como colaboração em tempo real, enriquecendo a experiência de formação.

No entanto, a mera incorporação de tecnologia não garante a transformação da formação docente. Autores como Barbosa e Maltempi (2020) e Bezerra e Nunes (2023) enfatizam a importância da abordagem pedagógica subjacente no uso da tecnologia. Barbosa e Maltempi destacam que a tecnologia deve ser utilizada como meio para promover a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento, não apenas como uma ferramenta de transmissão de informações. Bezerra e Nunes, por sua vez, ressaltam a necessidade de uma abordagem centrada no aluno, na qual a tecnologia seja usada para criar experiências de aprendizado significativas, que estejam alinhadas com os princípios da BNCC.

A análise dos estudos de Filho et al. (2022) e Hypolito (2021) aponta para o potencial da gamificação como uma estratégia inovadora na formação de professores. A gamificação incorpora elementos de jogos em contextos educativos, incentivando a participação ativa e engajada dos professores. Filho et al. observam que a gamificação não apenas torna a formação mais atrativa, mas também estimula a experimentação, a resolução de problemas e a colaboração, habilidades essenciais para os educadores que desejam se adaptar às demandas da BNCC. Hypolito destaca que a gamificação pode ser especialmente eficaz na formação de professores, uma vez que promove uma experiência de aprendizado envolvente e desafiadora, incentivando a exploração de novas abordagens pedagógicas.

A colaboração virtual facilita a construção de um repertório de estratégias pedagógicas diversificadas, bem como a reflexão conjunta sobre as práticas educativas. A pesquisa de Martins e Ferreira (2022) também enfatiza o papel da colaboração online na formação de professores, observando que as redes sociais e plataformas de compartilhamento de recursos educativos têm emergido como espaços propícios para a criação de comunidades virtuais de aprendizado e troca de conhecimento.

## **IMPACTOS POSITIVOS DAS ABORDAGENS TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A BNCC**

Uma das principais contribuições das abordagens tecnológicas é a promoção da personalização do aprendizado. Barbosa e Maltempi (2020) destacam que a tecnologia permite que os professores adaptem os materiais e as atividades de formação de acordo com as necessidades e estilos de aprendizagem individuais dos educadores. Essa personalização não apenas aumenta o engajamento e a motivação dos professores, mas também potencializa a assimilação dos conteúdos da BNCC de maneira mais significativa e contextualizada.

A análise dos estudos de Bezerra e Nunes (2023) e Rocha e Lagares (2022) indica que as abordagens tecnológicas têm impulsionado a construção de redes de colaboração e aprendizado entre os professores. A tecnologia possibilita a conexão virtual entre educadores de diferentes partes do país, permitindo a troca de experiências, ideias e práticas pedagógicas. Essa colaboração contribui para a criação de um ambiente de aprendizado contínuo, no qual os professores podem se beneficiar do conhecimento coletivo, expandindo suas perspectivas e enriquecendo suas abordagens pedagógicas.

Outro impacto positivo das abordagens tecnológicas é a melhoria na eficiência da formação docente. Filho et al. (2022) observam que a utilização de recursos digitais e plataformas online agiliza o acesso a materiais educativos, permitindo que os professores aprendam no seu próprio ritmo e horário. Isso contribui para otimizar o tempo de formação, possibilitando que os educadores conciliem suas atividades profissionais com a busca por aprimoramento.

Hypolito (2021) e Martins e Ferreira (2022) destacam que as abordagens tecnológicas promovem o



desenvolvimento de competências digitais nos professores. A utilização de tecnologia de maneira integrada à formação cria oportunidades para que os educadores experimentem diferentes ferramentas e recursos, desenvolvendo habilidades práticas e criativas que são essenciais para uma atuação alinhada com as demandas da BNCC e do século XXI.

A análise dos estudos também revela que a integração da tecnologia na formação de professores tem o potencial de influenciar positivamente a prática pedagógica em sala de aula. Ruiz (2022) destaca que os educadores que foram formados por meio de abordagens tecnológicas tendem a adotar práticas mais inovadoras e criativas, utilizando recursos digitais e metodologias ativas para promover a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de competências do século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais conclusões que emergem é a necessidade de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, na qual a tecnologia seja vista como um meio para promover a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa. Acri (2022) destaca que, ao adotar essa perspectiva, os professores podem criar ambientes de aprendizado personalizados, adaptados às necessidades individuais de seus educandos. Essa personalização não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também aumenta a relevância e a aplicabilidade dos conhecimentos da BNCC na prática cotidiana dos professores.

Outra reflexão fundamental é a importância da colaboração entre pares e a criação de comunidades virtuais de prática, ressaltando a conexão entre professores de diferentes contextos geográficos e possibilitando a troca de experiências, ideias e práticas pedagógicas. Nesse sentido é fundamental garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira crítica e reflexiva, evitando a mera transposição de práticas tradicionais para o ambiente digital, surge a necessidade de uma mudança de paradigma, em que a tecnologia seja incorporada de forma a promover a construção ativa do conhecimento e a resolução de problemas autênticos.

Em última análise, a integração da tecnologia e inovação na formação de professores para a BNCC não é apenas uma questão de escolha, mas uma necessidade imperativa. As abordagens analisadas oferecem uma visão rica e diversificada de como a tecnologia pode ser usada para capacitar os educadores a se adaptarem às demandas de uma educação contemporânea, alinhada com os princípios da BNCC. Para efetivamente colher os benefícios dessas abordagens é essencial investir em políticas de formação docente que valorizem a atualização contínua, o pensamento crítico e a capacidade de inovação.

## REFERÊNCIAS

ACRI, Marcelo Cristiano ; RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa: Digital literacy teaching in BNCC: the use of DICT in Portuguese language classes. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 51, n. 1, p. 10–30, 2022. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3252>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BARBOSA, Luciana Leal da Silva ; MALTEMPI, Marcus Vinícius. Matemática, Pensamento Computacional e BNCC: desafios e potencialidades dos projetos de ensino e das tecnologias na formação inicial de professores. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11841>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BEZERRA, Fábio Araújo ; NUNES, Jefferson Veras . Cultura Digital na BNCC. *Brazilian Journal of Information Science: Research Trends*, v. 17, p. e0230001–e0230001, 2023. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8764756>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira ; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 3, p. 58 – 77, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114>>. Acesso em: 14 set. 2022.

FILHO, Raimundo Nonato Chaves de Lima Sipaúba; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; et al. A Pedagogia histórico crítica e a formação humana integral como possibilidade de resistência à BNCC: perspectivas para formação do professor. Research, Society and Development, v. 11, n. 13, p. e227111335313–e227111335313, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35313>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FUZA, Ângela Francine ; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMqzC6cnRZjBLdZg5SkckVv/?lang=pt>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 1–18, 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300035&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300035&script=sci_arttext)>. Acesso em: 5 mar. 2022.

MARTINS, Eliezer Alves ; FERREIRA, Maira. Políticas de currículo e as parcerias público-privadas: o movimento pela BNCC e os efeitos para o ensino de Ciências/Química. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 5, n. 2, p. 183 – 203, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12997>>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC, UAB, 2020.

NASCIMENTO, Pereira, Jennifer. Nova escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação; Centro de Ciências da Educação; Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214696>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ROCHA, Renan ; LAGARES, Rosilene. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ANTES E PÓS BNCC E BNC-FORMAÇÃO. Humanidades & Inovação, v. 9, n. 18, p. 405 – 417, 2022. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7289>>. Acesso em: 18 ago. 2023.





## **OLIMPIO RODRIGUES DE BRITO FILHO**

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (em 2000); e em Geografia - Licenciatura Plena pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (em 2007); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Geografia - na EMEF Plínio Ayrosa; psicanalista formado pela Escola de Psicanálise de São Paulo

# FUTEBOL E A AULA DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO DE UMA TORCIDA ANTIRRACISTA NA ESCOLA

## RESUMO

O estudo propõe uma análise crítica das relações socioespaciais no futebol, o esporte mais popular do Brasil, sob uma perspectiva da geografia humanista e crítica. A sequência de estudos desenvolve essa proposta através de reflexões sobre o ensino de geografia sobre o futebol, incluindo sua história, difusão no país, importância cultural, questões sociais como gênero e raça, além de desafios e possibilidades de transformação social por meio do esporte. O objetivo é investigar como o futebol se relaciona com a identidade nacional, a formação do território brasileiro, dinâmicas socioespaciais e temas fundamentais da geografia humana. Busca-se uma abordagem interdisciplinar e problematizadora no ensino de geografia, utilizando o futebol como temática geradora para promover uma compreensão crítica da sociedade em sua racialização, propondo dinâmicas que possam ser problematizadas e incentivar as novas práticas antirracistas.

---

**Palavras-chave:**  
**Metodologia; geografia;**  
**futebol; racismo**

## INTRODUÇÃO

A presença do futebol nas escolas, seja por meio de campeonatos, jogos interclasses, projetos extracurriculares, ou outras iniciativas, desencadeia uma mobilização de paixões e provoca tensões nas identidades socioculturais dos estudantes. O esporte, em sua essência, pode tanto refletir quanto combater visões preconceituosas que são, muitas vezes, um reflexo da sociedade mais ampla. Nesse contexto, é fundamental considerar a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar entre Geografia e Educação Física para investigar princípios antirracistas e antifascistas nas torcidas escolares.

Essa proposta interdisciplinar permitiria a exploração de conceitos relacionados à pluralidade, diversidade e inclusão, fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais igualitário. As rodas de conversa, por exemplo, poderiam ser espaços de discussão aberta sobre temas como racismo, discriminação e intolerância, ajudando os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais crítica da sociedade e de como podem contribuir para a mudança.

Além disso, a formação de líderes de torcida comprometidos com valores de igualdade e cuidado pelo outro é uma estratégia poderosa. Esses líderes podem ser capacitados a promover gritos de guerra, músicas e bandeiras que expressam solidariedade e respeito, em oposição a manifestações preconceituosas. Dessa forma, o futebol na escola não apenas se torna uma atividade esportiva, mas também uma ferramenta educacional para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## FUTEBOL E A AULA DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO DE UMA TORCIDA ANTIRRACISTA NA ESCOLA

O episódio em que torcedores de diferentes times se uniram para protestar contra o racismo e o fascismo em 2020 em São Paulo oferece uma perspectiva interessante quando relacionado aos atos bolsonaristas de apelo para a intervenção militar. A medida em que os protestos das torcidas organizadas eram impulsionados por uma agenda antirracista e antifascista, os apelos para a intervenção militar muitas vezes estão relacionados a agendas políticas que buscam enfraquecer as instituições democráticas. A mobilização das torcidas organizadas demonstrou como a paixão pelo esporte pode ser canalizada para ações políticas construtivas. Esses torcedores usaram seus uniformes como símbolo de união e solidariedade, mostrando que, quando as pessoas se unem em torno de causas justas, elas podem superar diferenças clubísticas e desafiar estereótipos negativos associados a algumas torcidas.

Em contrapartida, os apelos para a intervenção militar muitas vezes representam uma tentativa de minar a democracia e a ordem institucional. Eles podem ser vistos como uma forma de polarização política que busca dividir a sociedade e enfraquecer as instituições democráticas em vez de promover a unidade e o progresso. Portanto, a mobilização das torcidas organizadas em prol de causas progressistas oferece um exemplo inspirador de como a paixão e o engajamento podem ser usados de forma construtiva na esfera política, enquanto os apelos para a intervenção militar levantam preocupações sobre o enfraquecimento da democracia e do estado de direito. A compreensão das identidades clubísticas e do forte sentimento de pertencimento dos torcedores sob a perspectiva da afetividade desempenha um papel crucial na desnaturalização das rivalidades exacerbadas e na eliminação de manifestações preconceituosas que ocasionalmente marcam algumas torcidas. Ao reconhecer que, por baixo das cores do time, todos compartilham uma humanidade comum, é possível promover um ambiente mais fraterno e solidário no contexto esportivo. Isso se alinha com o conceito de "fair play", que preza pelo jogo limpo e respeitoso.

O reconhecimento do "outro" em sua totalidade, incluindo suas identidades e valores individuais, é uma peça fundamental para a criação de uma sociedade mais inclusiva e tolerante. Quando valorizamos a diversidade e respeitamos as diferenças, estamos construindo uma atmosfera que

promove a convivência harmoniosa e o entendimento mútuo, não apenas nas torcidas esportivas, mas em toda a sociedade. A mobilização de torcedores em causas sociais relevantes, como a luta contra o racismo e o fascismo, destaca como o amor pelo esporte pode ser uma força transformadora na promoção de valores democráticos e na resistência a opressões sistêmicas. Essa mobilização exemplifica que as paixões esportivas podem ser canalizadas de maneira positiva, criando uma plataforma para a conscientização e a ação social. Isso demonstra que as torcidas podem ser muito mais do que meros grupos de apoio a times esportivos, mas também agentes de mudança social que inspiram outros a se envolverem ativamente em questões cruciais.

As torcidas organizadas representam uma forma de mobilização política e social na qual os estudantes podem desenvolver habilidades de articulação e engajamento. A relação direta dos alunos com o futebol proporciona uma aprendizagem situada e significativa, onde eles podem explorar a geografia e a cultura das torcidas, bem como questões relacionadas aos direitos humanos e às relações raciais. A pesquisa sobre os valores e ações antidiscriminatórias de torcidas específicas permite que os estudantes mobilizem conhecimentos interdisciplinares entre a Educação Física e a Geografia.

A interdisciplinaridade é fundamental nesse contexto, pois ela ajuda os alunos a compreenderem as complexas dinâmicas que envolvem o esporte, a identidade das torcidas e as questões sociais. Ao investigar os valores e ações antirracistas em torcidas, os estudantes têm a oportunidade de identificar exemplos positivos que já existem na cultura das arquibancadas. Isso não apenas promove uma visão mais ampla das possibilidades de transformação das torcidas em espaços mais inclusivos, mas também contribui para a formação de sujeitos éticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial na formação de cidadãos engajados, ao proporcionar oportunidades para que os alunos explorem questões sociais, culturais e esportivas de maneira crítica e reflexiva. Ao conectar os conhecimentos da Educação Física e da Geografia com questões como antirracismo, a escola está contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e ética, onde o esporte e a política podem coexistir de maneira construtiva.

Esta proposta pedagógica, portanto, afirma o potencial do futebol para educar, mobilizar afetos e disseminar princípios humanistas, desde que perspectivado criticamente. A interdisciplinaridade qualifica a discussão, articulando linguagens e saberes distintos para compreender um fenômeno cultural complexo e desnaturalizar violências, abrindo caminhos para uma convivência mais justa e democrática. Desenvolver um trabalho interdisciplinar entre Geografia e Educação Física no Ensino Fundamental II pode ser uma estratégia pedagógica enriquecedora para os estudantes, especialmente quando articulado com o currículo da rede municipal de São Paulo. Nesse contexto, há diversas possibilidades que podem ser exploradas para proporcionar uma experiência educativa mais significativa. Uma das abordagens interessantes seria a realização de jogos interclasses na escola, modelados com cerimônias de abertura semelhantes às Copas do Mundo ou Olimpíadas. Esses eventos esportivos não apenas promovem a prática do futebol, mas também enfatizam valores fundamentais, como cooperação, autocontrole e respeito entre os alunos, demonstrando a importância desses princípios no esporte e na vida cotidiana. Outra maneira de enriquecer a interdisciplinaridade é vincular os torneios de futebol a conteúdos de Geografia. Por exemplo, cada classe poderia representar um país, permitindo que os alunos aprendam sobre as nações que estão representando, incluindo aspectos geográficos, culturais e históricos. Informações sobre esses países poderiam ser apresentadas antes das partidas, enriquecendo a experiência educacional.

Muito além disso, é fundamental estimular a participação feminina nos jogos, desafiando estereótipos de gênero e promovendo a equidade de gênero. Isso não só proporciona igualdade de oportunidades, mas também contribui para a formação de alunos mais conscientes e respeitosos em relação às questões de gênero. A interdisciplinaridade também pode ser estendida por meio da organização de campeonatos amistosos com outras escolas. Isso não apenas promove a integração entre as comunidades escolares, mas também permite que os alunos aprendam sobre

diferentes territórios da cidade de São Paulo, enriquecendo seu conhecimento geográfico e social. Uma visita orientada ao Museu do Futebol pode ser uma experiência enriquecedora, onde os alunos podem relacionar os conteúdos vistos nas aulas com a exposição do museu, aprofundando seu entendimento sobre a história e a cultura do futebol. É importante abordar questões sociais relevantes no contexto do futebol, como racismo, machismo, xenofobia e homofobia. Essas discussões ajudam a desenvolver a empatia e a alteridade dos estudantes, promovendo uma compreensão mais ampla das questões sociais e éticas relacionadas ao esporte. Por fim, a análise de dados estatísticos de Copas do Mundo, a audição de músicas tema e a exploração da dimensão geográfica e cultural do futebol podem enriquecer o aprendizado. Trabalhar com mapas e bandeiras dos países participantes das Copas também pode reforçar a localização e visualização espacial, contribuindo para os objetivos de aprendizagem de Geografia. Essas sugestões demonstram como é possível integrar de forma eficaz os componentes curriculares por meio de projetos lúdicos, utilizando o futebol como elemento motivador. Isso não apenas torna o processo de aprendizagem mais envolvente para os alunos, mas também abre espaço para aprendizagens diversificadas e significativas.

A proposta de criar e formar uma torcida organizada com líderes preparados para lidar com situações de racismo é uma iniciativa poderosa que pode influenciar os estudantes a valorizarem a diversidade e promoverem o respeito pela igualdade. Este projeto, fundamentado nos princípios de fraternidade, visa a abordar o racismo como um mal estrutural que permeia nossa sociedade. O objetivo é evitar que a discussão sobre o assunto seja particularizada, moralista ou carregada de ressentimento. Para que esse projeto seja verdadeiramente revolucionário na promoção da afetividade na escola e na luta contra qualquer forma de crueldade, é essencial que ele envolva rodas de conversa. Durante essas discussões, é importante destacar como a autocobrança pode ser um fator de poder opressivo introjetado nas pessoas, especialmente no contexto do futebol. Isso pode retirar a ludicidade do esporte e reforçar a ideia prejudicial de que a alta performance deve ser uma responsabilidade exclusiva das pessoas negras, o que, por sua vez, pode contribuir para a crueldade e a covardia por parte da torcida, exacerbando a violência na sociedade.

É crucial também reconhecer que o racismo recreativo é uma manifestação preocupante desse problema. Mesmo que algumas formas de racismo se apresentem sob a aparência de humor, como exemplificado por personagens que ridicularizam pessoas negras nas grandes mídias, não devemos subestimar seu impacto nocivo. Essa abordagem é importante para que os estudantes compreendam que o racismo não está restrito a manifestações explícitas, mas também pode estar presente em formas mais sutis e aparentemente inofensivas.

O que estamos chamando de racismo recreativo representa uma forma de política cultural que tem um objetivo específico: perpetuar a concepção de que minorias raciais não são atores sociais competentes. (MOREIRA, 2019, p. 103)

Portanto, esse projeto não apenas busca criar uma torcida organizada, mas também pretende ser uma ferramenta educativa para a conscientização e combate ao racismo em todas as suas formas, promovendo a igualdade, o respeito e a afetividade na escola. Ao enfrentar esse desafio de frente e educar os estudantes sobre suas diversas facetas, podemos contribuir para uma sociedade mais inclusiva e justa. A comparação da torcida de futebol com o comportamento de gado, metaforicamente, ressalta uma preocupante animalização do movimento de massa. Em muitos casos, essa mesma torcida, em busca de suposta diversão, recorre a ofensas e xingamentos, muitas vezes incluindo imitações de macacos, um gesto profundamente racista. Essas atitudes são observadas não apenas em estádios brasileiros, mas em todo o mundo do futebol. Embora haja penalidades impostas aos clubes por tais comportamentos, é evidente que essa prática persiste na atualidade, o que demanda uma discussão aprofundada em sala de aula.

A promoção de um ambiente amistoso e respeitoso nas torcidas escolares se torna ainda mais

crucial, especialmente nas escolas públicas do município de São Paulo, onde a questão racial ainda está em processo de construção. É vital que os educadores incentivem o diálogo aberto sobre essas questões, conscientizando os estudantes sobre o impacto negativo do racismo no esporte e na sociedade em geral. Além disso, é uma oportunidade de educar as novas gerações sobre a importância da igualdade racial e do respeito mútuo, promovendo a mudança cultural necessária para erradicar práticas racistas nas arquibancadas e em outros aspectos da vida cotidiana.

O projeto representa uma abordagem inclusiva e progressista, onde a liderança das torcidas não se limita a estereótipos de gênero ou raça. Nesse contexto, a líder de torcidas não precisa ser necessariamente uma menina branca; pelo contrário, qualquer estudante, independentemente de gênero ou etnia, pode assumir esse papel de liderança. Essa abordagem desafia os estereótipos de gênero e raça, promovendo a igualdade de oportunidades e demonstrando que todos têm o potencial de liderar e contribuir para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Dentro desse projeto, a ênfase na ludicidade e no afeto no futebol reflete a importância de desvincular a prática esportiva de expectativas opressivas de alto desempenho. Isso não apenas permite que todos os estudantes, incluindo o menino negro, desfrutem do esporte sem a pressão de corresponder a padrões irreais, mas também enfatiza que a diversão e a integração são valores centrais. O projeto reconhece que a verdadeira riqueza do esporte está na construção de amizades, no trabalho em equipe e na celebração das diferenças.

Além disso, a promoção da conscientização coletiva e do apoio mútuo entre os estudantes é uma parte fundamental do projeto. Isso significa que o líder de torcidas, que pode ser um menino negro, desempenha um papel vital ao inspirar outros estudantes a se unirem contra o racismo e outras formas de discriminação. A liderança não é restrita a características físicas, mas sim à capacidade de motivar e envolver os colegas em um esforço conjunto para criar um ambiente escolar mais inclusivo e solidário. Essa abordagem desafia preconceitos e estereótipos arraigados, demonstrando que a liderança e o compromisso com valores de paz e igualdade não têm gênero ou cor específicos. Isso reforça a mensagem de que todos os estudantes têm um papel a desempenhar na luta contra o racismo e na promoção de uma cultura de paz, independentemente de sua identidade de gênero ou etnia. É uma maneira poderosa de capacitar os jovens a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades escolares e, por extensão, na sociedade como um todo.

Os objetivos do projeto são múltiplos e abrangentes. Em primeiro lugar, busca-se sensibilizar os alunos sobre a questão do racismo e valorizar as diversas identidades presentes no futebol, mostrando que a diversidade é uma riqueza a ser celebrada. Além disso, o projeto visa promover lideranças positivas capazes de combater a discriminação racial, incentivando os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Para fortalecer a cultura de paz, fraternidade e afetividade na torcida, o projeto enfatiza a importância de combater ideias de superioridade e violência simbólica no esporte e na sociedade em geral. A metodologia inclui a realização de pesquisas para um levantamento detalhado sobre o racismo no futebol e ações antirracistas em outros contextos. Além disso, rodas de conversa são promovidas para que os alunos compartilhem suas experiências e aprendam sobre preconceito e respeito.

A formação de líderes de torcida desempenha um papel crucial, envolvendo o treinamento em valores humanistas e a criação coletiva de gritos de guerra e coreografias antirracistas. O acompanhamento psicopedagógico é uma parte integral do projeto, fortalecendo a autoestima dos alunos e promovendo uma identidade positiva. A avaliação do projeto seria baseada em diversos elementos que medem sua eficácia na promoção de valores de respeito, igualdade e solidariedade entre os alunos. Pela observação da interação e do clima nos jogos e treinos, da autoavaliação dos alunos sobre sua participação e do exame de depoimentos e produções dos estudantes, é possível analisar como o projeto tem impactado positivamente a mentalidade e o comportamento dos envolvidos.



Esse tipo de abordagem educacional, como a adotada no projeto, é fundamental para contrapor atitudes negativas, como o racismo, e promover uma cultura de respeito e inclusão. Podemos até encontrar inspiração em exemplos de culturas que valorizam a não violência, como a atitude da torcida japonesa na Copa do Mundo de 2011. Ao assumirem a responsabilidade pela limpeza dos espaços e demonstrarem uma preocupação genuína com o ambiente e a comunidade, esses comportamentos transcendem o mero entretenimento e o consumo desenfreado. A ligação entre o projeto e essa mudança de paradigma, onde o ecológico e o comunitário estão em primeiro plano em vez do egocentrismo, oferece oportunidades significativas para as escolas públicas e a educação em geral. Isso mostra como as iniciativas que promovem valores como respeito, igualdade e solidariedade podem não apenas combater problemas sociais como o racismo, mas também contribuir para uma sociedade mais consciente e responsável.

Em primeiro lugar, essa mudança de paradigma pode ser promovida nas escolas públicas através da integração de valores de responsabilidade ambiental e coletividade nos currículos. Os estudantes podem ser ensinados a reconhecer a importância da sustentabilidade e a adotar ações concretas para cuidar do meio ambiente, como a redução do desperdício de recursos e a promoção da reciclagem. Além disso, a mudança de paradigma pode incentivar uma cultura de respeito mútuo e não violência nas escolas. Os estudantes podem aprender a resolver conflitos de maneira pacífica, promovendo a compreensão e a empatia em vez de recorrer à violência. Isso contribuirá para a construção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos. A educação também pode desempenhar um papel fundamental na promoção da conscientização sobre as consequências do consumismo desenfreado e do egocentrismo. Os estudantes podem ser incentivados a refletir sobre como suas ações individuais afetam o mundo ao seu redor e a adotar um compromisso com a sustentabilidade e a não violência em suas vidas cotidianas.

A valorização das culturas de não violência nas escolas públicas desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente educacional mais saudável e sustentável. Ao incorporar princípios de respeito, empatia e cooperação no currículo, as escolas podem criar um espaço onde os estudantes aprendem a resolver conflitos de maneira pacífica e a se relacionar de forma mais harmoniosa. Além disso, essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo, preparando-os para desafios globais que exigem soluções colaborativas. O exemplo da torcida japonesa na Copa do Mundo ressalta a importância da mudança de paradigma em direção à responsabilidade e ao cuidado mútuo. Ao assumirem a responsabilidade pela limpeza dos espaços e demonstrarem preocupação com o ambiente e a comunidade, os torcedores japoneses mostram que a transformação cultural é possível. Essa mudança cultural envolve a desconstrução dos ideais de ego da sociedade, que muitas vezes priorizam o individualismo e o egocentrismo em detrimento do coletivo.

Nesse contexto, educadores, formadores de opinião e pessoas das mídias também desempenham papéis fundamentais. Educadores podem moldar a mentalidade dos estudantes, promovendo valores de respeito, igualdade e solidariedade. Formadores de opinião, incluindo líderes comunitários e figuras públicas, têm a responsabilidade de influenciar positivamente as atitudes e comportamentos da sociedade em relação à não violência e ao respeito mútuo. As mídias, por sua vez, têm o poder de disseminar mensagens de tolerância e inclusão, desafiando estereótipos prejudiciais e promovendo uma cultura de aceitação. Ao trabalhar em conjunto, psicólogos, educadores, formadores de opinião e pessoas das mídias podem contribuir para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, onde cada indivíduo se sinta valorizado e capacitado a contribuir para o bem-estar coletivo, independentemente de sua raça ou origem. A valorização das culturas de não violência e a promoção do enriquecimento de todos são metas essenciais para construir uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Para que se possa quebrar o círculo vicioso de produção egos inflados versus egos deprimidos, é preciso agir sobre as duas pontas do problema em prol da construção de um círculo virtuoso em que compartilhar igualmente a

diversidade humana seja um princípio de enriquecimento para todos. Nesse sentido, a desconstrução da branquidade como ideal de ego da sociedade é imperativo para a libertação e cura de todos: negros, brancos, indígenas, orientais. E talvez nisso resida o papel mais estratégico que os psicólogos têm a cumprir. (CARNEIRO, 2011, p. 81)

A promoção de uma torcida antirracista e antifascista nas escolas públicas pode ser uma extensão natural da valorização da sustentabilidade e das culturas de não violência. Assim como a torcida japonesa demonstrou responsabilidade ambiental, uma torcida escolar focada na justiça social pode enfatizar a responsabilidade social e a não tolerância à discriminação racial e ao fascismo. Primeiramente, essa torcida pode se tornar um espaço de conscientização, onde os estudantes são educados sobre a importância da igualdade racial, da diversidade e do combate ao racismo e ao fascismo. Eles podem aprender sobre os impactos negativos dessas formas de discriminação na sociedade e na comunidade escolar. Em segundo lugar, a torcida antirracista e antifascista pode ser um veículo para a promoção da solidariedade e da inclusão. Os estudantes podem ser incentivados a apoiar uns aos outros e a se manifestar contra qualquer forma de preconceito que surja no ambiente escolar. Isso contribuirá para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e seguro para todos. A atitude não violenta pela sustentabilidade pode ser estendida para a promoção de uma torcida escolar antirracista e antifascista. Essa abordagem não apenas fortalece o compromisso com valores de igualdade e justiça social, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais consciente e engajada na luta contra o racismo e o fascismo.

A Educação pode ser considerada como uma ferramenta de preservação da memória e da história. Ela desempenha um papel fundamental ao nos permitir escolher o que lembrar, destacando eventos e experiências que consideramos valiosos para a nossa formação e compreensão do mundo. Nesse contexto, a valorização das identidades negras é de extrema importância. A memória coletiva deve incluir a história das contribuições negras para a sociedade, para que não sejam esquecidas ou negligenciadas.

É crucial lembrar que o racismo representa uma perda violenta da subjetividade humana. Ele desumaniza e marginaliza indivíduos com base em sua raça, negando-lhes a igualdade de direitos, oportunidades e reconhecimento. Portanto, a luta contra o racismo deve ser um compromisso constante na Educação e na sociedade em geral. Precisamos lembrar que a persistência do racismo tem consequências profundas e prejudiciais para as pessoas negras, bem como para a humanidade como um todo. A memória deve servir como um lembrete contínuo de que a justiça, a igualdade e o respeito pelas identidades negras não podem ser negligenciados nem esquecidos.

A perda da memória e a negligência em relação aos estudantes negros são questões graves que podem ter um impacto profundo em seu desenvolvimento e bem-estar. Quando a história e as contribuições das comunidades negras são omitidas ou distorcidas, cria-se um vácuo cultural que pode levar à alienação e à sensação de invisibilidade para esses estudantes. É essencial que a Educação promova uma narrativa inclusiva que celebre as identidades negras e suas realizações para evitar esse tipo de marginalização.

A autocobrança imposta a estudantes negros é um aspecto profundamente preocupante e prejudicial, que merece uma atenção especial na Educação. A persistente confrontação com estereótipos prejudiciais e expectativas injustas, como a ideia de que eles têm a obrigação de cumprir certos papéis devido à sua raça, coloca uma pressão adicional e desigual sobre esses jovens. Essa autocobrança muitas vezes resulta em uma luta interna para corresponder a essas expectativas injustas, o que, por sua vez, pode afetar negativamente sua autoestima e saúde mental. A situação constante de racismo que jogadores de futebol negros enfrentam nos estádios durante os jogos reflete um problema mais amplo de discriminação racial na sociedade. Esses atletas muitas vezes são alvo de insultos racistas, gestos ofensivos e tratamento injusto por parte de algumas parcelas da torcida, o que cria uma pressão adicional sobre eles. Essa pressão não

apenas afeta o ambiente esportivo, mas também pode ter repercussões em outros aspectos de suas vidas, incluindo o desempenho acadêmico. A constante exposição ao racismo nos estádios potencializa uma situação em que esses jogadores se sintam sobrecarregados e desmotivados, pois a percepção de que suas identidades raciais são um fator determinante em como são tratados pode minar sua autoconfiança e bem-estar psicológico. Portanto, é fundamental que a Educação desempenhe um papel ativo na promoção de um ambiente inclusivo e equitativo. Esse cuidado em criar um espaço onde os estudantes negros não se sintam limitados por estereótipos prejudiciais ou pressões externas, pode gerar um clima seguro para que sejam incentivados a explorarem seus interesses, talentos e potencial individual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para abordar de forma eficaz a questão do racismo, é fundamental que a Educação se comprometa continuamente com a valorização da diversidade e a criação de uma cultura escolar que respeite e celebre as identidades de todos os estudantes, independentemente de sua origem racial. Ao promover um ambiente onde a diversidade é valorizada, a autoestima dos estudantes negros e de todos os alunos é fortalecida. Além disso, essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde o racismo é combatido em todas as esferas, incluindo o esporte. Isso é essencial para garantir que jogadores de futebol negros e outros indivíduos não enfrentem mais discriminação racial nos estádios e em outras áreas da vida. A negligência em relação aos estudantes negros tem implicações profundas no entendimento e na empatia em relação às questões raciais. Quando a educação não aborda adequadamente as realidades do racismo estrutural e as experiências das comunidades negras, isso cria uma lacuna no conhecimento dos estudantes. Eles podem não compreender a importância de combater o preconceito e a discriminação racial, uma vez que não estão expostos a informações que os levem a refletir sobre essas questões de maneira crítica. Portanto, a educação deve desempenhar um papel ativo na promoção da conscientização sobre o racismo e na criação de um ambiente de aprendizado que incentive o diálogo e a reflexão sobre as questões raciais, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa lacuna de conhecimento perpetua a ignorância em relação às questões raciais e contribui para a manutenção do racismo na sociedade. Quando os estudantes não têm a oportunidade de aprender sobre as injustiças históricas e contemporâneas enfrentadas pelas comunidades negras, eles podem ser incapazes de reconhecer e desafiar o preconceito e a discriminação quando os encontram. Isso não apenas prejudica os próprios estudantes, mas também perpetua um ciclo de discriminação racial que afeta toda a sociedade. Logo, é fundamental que a educação incorpore de maneira abrangente e inclusiva a história e as experiências das comunidades negras em seu currículo. Isso não apenas capacitará os estudantes a compreenderem melhor as questões raciais, mas também os incentivará a se tornarem defensores da igualdade e da justiça racial. Uma educação que promova a consciência e a empatia em relação às questões raciais é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida O pacto da branquitude / Cida Bento. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil/Sueli Carneiro (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito) - São Paulo: Selo Negro, 2011.
- HOOKS, bell, 1952-2021 Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança / bell hooks; tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021,
- MASCARENHAS, Gilmar. A adoção do futebol na Espanha: o papel das redes e da configuração territorial. Scripta Nova, Barcelona, v. 5, n. 87, 2000b.
- \_\_\_\_\_. A Geografia e os esportes: uma pequena agenda e amplos horizontes. Conexões (UNICAMP), Campinas, v. 1/2, p. 46-59, 1999b.

\_\_\_\_\_. A mutante dimensão espacial do futebol: forma simbólica e identidade. Espaço e Cultura (UERJ), v. 19-20, 2005.

\_\_\_\_\_. Considerações teórico-metodológicas sobre a difusão do futebol. Scripta Nova, Barcelona, v. 4, n. 69, 2000a.

\_\_\_\_\_. Construindo a “Pátria de Chuteiras”: elementos para uma geografia da difusão do futebol no Brasil. In: SCHÄFFER (org). Ensinar e Aprender Geografia. Porto Alegre: AGB, 1998c, p. 93-103.

\_\_\_\_\_. Entradas e Bandeiras: a conquista do Brasil pelo futebol. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014a.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo / Adilson Moreira. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Ruy. O que é Geografia. 1ed. São Paulo: Contexto, 1991.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PONTUSHKA, Nídia Nacib (Org.). Ousadia no diálogo. São Paulo: Loyola, 1992.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Djamila Ribeiro. Pequeno Manual Antirracista. Editora Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. O que é lugar de fala?(Feminismos plurais) Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000a.

\_\_\_\_\_. O papel ativo da Geografia: um manifesto. Território, Rio de Janeiro, n.9, p.103, jul./dez. 2000b.

\_\_\_\_\_. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

UNESCO. Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.





## **SANDRA SALES DE OLIVEIRA**

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Araras Dr. Edmundo Ulson (2008); Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusão, pela Faculdade de Conchas (2015); Pós-Graduada em Arte e Cultura Afro-Brasileira, pela UNIPEC (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Cantídio Nogueira Sampaio.

# TRABALHANDO COM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

## RESUMO

A incerteza relacionada ao trabalho com a temática africana e indígena na educação brasileira pode ser compreendida a partir da relação que o próprio Estado estabeleceu com esses grupos sociais/culturais. Normalmente, as pessoas tendem a associar cultura exclusivamente ao nível de educação, no entanto, ela engloba muito mais do que isso. Cultura é tudo aquilo que confere significado ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos. Portanto, elementos como espiritualidade, definição de valores éticos, língua falada, pertencimento a um grupo étnico e a história da sociedade na qual o indivíduo está inserido são componentes da cultura de um povo. Portanto, as ações e o currículo da educação infantil devem questionar qual tem sido a abordagem pedagógica dada às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, assim como suas famílias e histórias. A cultura afro-brasileira e indígena desempenha um papel fundamental na rica tapeçaria cultural do Brasil. Essas culturas são marcadas por tradições ancestrais, expressões artísticas vibrantes e uma profunda conexão com a natureza.

**Palavras-chave:**  
**Cultura; Expressões**  
**Artísticas; Tradições.**

## INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira é um testemunho vivo da diáspora africana e da resistência dos povos negros que foram trazidos como escravos para o Brasil. Suas tradições são uma fusão de elementos africanos e influências indígenas e europeias. A música desempenha um papel central nessa cultura, com gêneros como o samba, o maracatu, o axé e a capoeira, que são expressões artísticas que celebram a vida, a espiritualidade e a ancestralidade. Além disso, a culinária afro-brasileira, com pratos como o acarajé, o vatapá e o feijão tropeiro, é uma verdadeira festa para os sentidos.

Já a cultura indígena é uma herança viva dos primeiros habitantes do Brasil. Com uma diversidade impressionante, compreende diferentes etnias, línguas, tradições e modos de vida. A relação profunda com a natureza é uma característica marcante, e os povos indígenas têm um conhecimento ancestral sobre plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e formas de preservar o meio ambiente. Suas expressões culturais incluem artesanato, pinturas corporais, danças rituais e mitologia, que contam histórias sobre sua origem, crenças espirituais e relação com o cosmos.

Ambas as culturas têm enfrentado desafios históricos, como a discriminação, a marginalização e a perda de territórios. No entanto, elas também têm resistido e se fortalecido ao longo dos anos, reafirmando sua identidade e contribuindo para a riqueza cultural do país. Reconhecer, valorizar e promover a cultura afro-brasileira e indígena é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e plural, na qual todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

## O FOLCLORE E A CULTURA AFRICANA NO BRASIL

Identificar as tradições folclóricas de origem africana no Brasil é um desafio complexo. Segundo as pesquisas de Nina Rodrigues em sua obra intitulada "Os Africanos no Brasil", o folclore brasileiro foi influenciado pelos folclores das raças colonizadoras. Atualmente, é difícil discriminar a contribuição de cada um dos grupos étnicos.

As adaptações ao novo ambiente, tanto pelo conflito quanto pela união das diversas raças, assim como a fusão hereditária de suas características nas narrativas populares, conferem a elas um colorido local e contemporâneo.

De acordo com Nina Rodrigues, torna-se desafiador identificar a contribuição dos negros no elemento étnico do folclore brasileiro, uma vez que eles trabalhavam nas plantações, engenhos, minas e nas atividades urbanas das cidades litorâneas.

Quando os primeiros escravos chegaram ao Brasil, eles não possuíam documentação. Segundo diversos historiadores, os primeiros africanos negros foram encontrados na Capitania de São Vicente. Na Bahia, os primeiros negros chegaram em 1538.

Os africanos negros foram trazidos para o Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII como substitutos do trabalho realizado pelos povos indígenas.

Em relação aos jogos e brinquedos africanos, Câmara Cascudo, em *Superstições e Costumes* (1958, p. 50-57), afirma ser difícil detectá-los pelo desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao séc. XIX. Com centenas e centenas de anos de contato com o europeu, o menino africano sofreu a influência de Paris e Londres. Além do mais, há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, as pequenas armas para simular caçadas e pescarias, ossos imitando animais, danças de roda, criação de animais e aves, insetos amarrados e obrigados a

locomover-se, corridas, lutas de corpo, saltos de altura, distância, etc., os quais parecem, segundo o autor, estar presentes desde tempos imemoriais em todos os países. (KISHIMOTO, 2003, p. 28).

Segundo Cascudo, as crianças africanas se envolviam nas atividades lúdicas proporcionadas pelo ambiente. Elas utilizavam materiais próximos à sua cultura e brincavam com técnicas africanas ou adotavam as locais. A tradição da literatura oral deixava uma marca significativa. As mães negras transmitiam aos seus filhos os costumes de sua terra, os contos, lendas, mitos, deuses e animais encantados. Essa cultura oral preservava os traços da cultura africana.

Um dos brinquedos encontrados na cultura africana era a "espingarda de talo de bananeira". Para confeccioná-la, bastava fazer uma série de cortes no talo da bananeira, deixando os fragmentos presos na base. Ao levantar todos esses pedaços, fixados em uma haste, e ao passar a mão ao longo da haste para fazê-los cair, eles produziam um som semelhante ao disparo de uma espingarda.

## **A INFLUÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS E INDÍGENAS**

Conforme FARIAS (2012, p. 32), "cultura engloba as expressões artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um grupo humano ou civilização". Dessa forma, a cultura de um povo abrange uma variedade de atividades e manifestações, tais como música, teatro, rituais religiosos, linguagem oral e escrita, mitologia, práticas culinárias, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, entre outros.

De acordo com Cohn (2005):

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura", ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações" (COHN, 2005, Pg. 27-28)

Poucas são as heranças indígenas, com a utilização dos jogos que determinavam a cultura popular.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. (BRASIL /MEC/SEF, 1998, p.19)

Conforme a perspectiva cultural, os povos antigos e as culturas indígenas desenvolveram diversas atividades recreativas, e uma delas era o jogo da pelota, que possuía grande importância para os maias e os astecas.

Existiam construções de campos que datavam de aproximadamente 1300 a.C. Esses locais tinham



formato em I ou T, com marcadores redondos ou quadrados no centro, e o jogo possuía tanto um caráter de entretenimento quanto uma simbologia mística e religiosa.

O campo era um local de sacrifício e ressurreição do Deus do Milho, no qual os maias acreditavam que uniria os descendentes vivos aos antepassados falecidos. Na parede, havia duas pedras em forma de aro, uma de frente para a outra. Cada uma estava presa a um ídolo, o Deus do Jogo. O vencedor do jogo era aquele que conseguisse marcar os pontos determinados, arremessando a bola por meio do aro de pedra na parede.

O jogador vencedor era considerado especial, recebendo prêmios e sendo convidado a frequentar as casas dos líderes, obtendo riqueza e prestígio. Sua equipe recolhia todos os objetos que conseguisse da plateia. O capitão do time perdedor perdia a vida, muitas vezes tendo sua cabeça utilizada como bola em outro jogo.

Os participantes realizavam uma série de rituais com os objetos que seriam utilizados no jogo, bem como faziam oferendas aos deuses, sempre na véspera. Os deuses eram colocados em seus nichos antes do início da partida.

O jogo representava um fenômeno cósmico, no qual as estrelas de luz lutavam contra a escuridão. Se a atividade não fosse concluída antes do pôr do sol, os participantes colocavam a bola em um prato limpo, junto com as proteções de couro que usavam em seus corpos, e evocavam os fenômenos naturais. O jogo era retomado no dia seguinte. As regras do jogo envolviam golpear a bola com as nádegas, quadril ou joelhos. Em outros lugares, poderiam ser utilizados pedaços de madeira de quatro a sete quilos. A bola era feita de borracha dura, pesando de três a quatro quilos, e deveria passar pelo aro de pedra na parede. Os jogadores se protegiam com equipamentos acolchoados feitos de couro de veado, devido ao peso da bola. Os jogadores assumiam papéis cósmicos, utilizando símbolos de deuses importantes. Geralmente jogavam nus e com luvas nas mãos, pois estavam expostos a acidentes, e as partes mais afetadas eram aquelas usadas para golpear a bola. Para evitar que o sangue se acumulasse, utilizavam uma pequena lâmina para tratar as áreas afetadas pelos impactos da bola.

Pessoas da nobreza e do povo participavam desses encontros, devido ao simbolismo religioso e à forma de entretenimento e espetáculo tanto para os participantes quanto para os espectadores.

Durante o período da conquista espanhola, surgiram as apostas, nas quais os jogadores apostavam tudo o que possuíam: casas, sementes, objetos pessoais e até mesmo sua liberdade. O desaparecimento do jogo da pelota ocorreu devido ao fato de os conquistadores ordenarem a destruição dos campos para realizar cerimônias contrárias à religião católica. No entanto, ainda é praticado em algumas regiões do México por algum tempo.

Não apenas os maias, mas também outros povos indígenas possuíam e ainda possuem suas próprias tradições. Por exemplo, entre os índios da Colômbia, o jogo do "cama de gato" era e ainda é muito comum. Foram encontradas diferentes formas desse desenho com barbante entrelaçado. Ao mesmo tempo em que alteravam as posições do barbante, eles contavam suas histórias, preservando a cultura. Os esquimós e maoris também praticavam essa atividade por meio de canções.

As preferências lúdicas das crianças eram: jogo de pinça, representações gestuais, giroscópios, fantoche de tecido, argila e madeira.

Os dispositivos musicais despertavam nas crianças nativas um genuíno encantamento sonoro, o que explica a presença dos pequenos índios em procissões, animando coreografias e sendo usados para a catequese dos adultos pelos missionários jesuítas.

Desde tenra idade, as meninas auxiliavam suas mães nas tarefas domésticas e no cultivo de produtos.

Devido ao processo de miscigenação, catequização, escravidão e, mais recentemente, urbanização, são escassas as brincadeiras indígenas remanescentes, e suas comunidades acabaram por perder seus espaços.

Os estudos antropológicos de Aracy Lopes da Silva (2002) demonstraram que entre os xavantes, ainda hoje, algumas brincadeiras são comuns. A construção de casas simboliza diferentes papéis desempenhados durante a atividade, na qual as crianças interagem em narrativas fantásticas, fruto de sua imaginação. Ao mesmo tempo que constroem, elas vivenciam a cultura local e, como não possuem bonecas, brincavam com seus irmãos.

Os utensílios de cozinha eram confeccionados pelas crianças com argila úmida. Para a decoração, elas juntavam retalhos de tecido, borracha, tampas, latas, muitos deles guardados em cestos, que eram utilizados durante as brincadeiras.

A brincadeira de pega-pega ocorria dentro da água durante o período chuvoso, na qual as crianças tentavam capturar umas às outras. Formavam-se grandes grupos para participar dessa atividade. Elas se lançavam em bandos nos rios, porém, não costumavam empurrar uns aos outros, o que demonstra respeito pelo desenvolvimento dos demais. O rio proporcionava às crianças outras atividades ao longo do ano, como atravessá-lo com a água nos joelhos, nadar, correr, além de favorecer a construção de castelos e casas com argila em suas margens.

Entre os meninos, desafiar os limites de velocidade era muito comum com o auxílio de uma roda de bicicleta, um pneu ou até mesmo uma peneira. Quando precisavam se deslocar de um lugar para outro, nunca o faziam de maneira simples. Corriam em um pé só, andavam de costas, cobriam os olhos, traçavam caminhos, criavam, também era possível observá-los girando sobre si mesmos para manter o equilíbrio, essa atividade podia ser realizada em grupo ou individualmente. As crianças compartilhavam as regras em todas as suas ações.

"Há brincadeiras com animais do cerrado, que são transformados de acordo com a imaginação infantil ou que permitem o desenvolvimento de sensações visuais, táteis, olfativas e auditivas" (Carneiro, 2003, p. 30).

As crianças da aldeia guarani próxima à cidade de São Paulo preservam alguns costumes tribais, como subir em árvores, caçar pássaros, brincar com folhas, representar papéis sociais, dançar e cantar em roda. As atividades indígenas estão desaparecendo devido à influência do homem branco e sua cultura urbanizada, já que a aldeia está próxima da grande metrópole.

Essas culturas nos ensinaram sobre respeito, liberdade e alegria de brincar. O indígena contribuiu para o folclore brasileiro. Segundo Freyre (1963, p.54),

A mulher indígena é um valioso elemento de nossa cultura e na formação brasileira atual. Trouxe para o Brasil uma série de alimentos que compõem a culinária brasileira, hoje em dia, como por exemplo as drogas e remédios caseiros, tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, utensílios de cozinha e, especialmente, processos de higiene.

A essência fundamental do folclore indígena reside nas danças totêmicas, nas quais os bailarinos reproduzem criaturas animais em cerimônias místicas. Os animais ocupam um lugar de destaque na memória coletiva infantil por meio de narrativas e rituais.

A tradição ancestral das bonecas de argila não se transfere para a cultura brasileira. Atualmente, a

boneca de tecido ainda é utilizada por meninas que residem em áreas rurais, sendo de origem africana. No entanto, a preferência das crianças por brinquedos com figuras animais ainda mantém sua característica marcante na cultura brasileira, embora esteja gradualmente se perdendo com a uniformização das indústrias.

As culturas indígenas são conformadas por diferentes sistemas, entre eles podemos pontuar: as relações de parentesco e de gênero; a economia de subsistência e as formas tradicionais de produção alimentar; a organização socioespacial e a arquitetura tradicional; os rituais e as cosmovisões; as medicinas tradicionais; os jogos e brincadeiras, os processos educacionais e de transmissão de saberes (MinC/SCC, 2012, p.33).

Permanece no povo brasileiro o apreço por brinquedos representando animais, uma manifestação do antigo vínculo animista e totêmico da cultura indígena, fortalecido pela influência africana.

Nas comunidades primitivas, não há uma separação entre a criança e o mundo dos adultos, e tampouco se estabelece um sistema social que divide o trabalho entre eles. Já nas áreas urbanas e industrializadas, ocorre a separação entre a criança e o universo adulto, muitas vezes impedindo que elas brinquem de certas profissões devido aos perigos envolvidos. As crianças das comunidades primitivas eram responsáveis pelo cultivo de alimentos, uma realidade que difere das crianças que residem em ambientes urbanos e industrializados.

## **CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

Existem diferenças generalizadas de natureza étnica e racial na educação, seguindo um padrão no qual grupos afro-americanos, indianos, latino-americanos e do sudeste asiático apresentam um desempenho acadêmico inferior em comparação aos caucasianos e outros grupos asiático-americanos.

Essas disparidades educacionais refletem nas desigualdades étnicas e raciais no status socioeconômico, assim como em termos de saúde e acesso aos cuidados de saúde; tornam-se evidentes desde a primeira infância e persistem ao longo da educação básica; são evidenciadas por meio de pontuações em testes que avaliam o desempenho acadêmico, como leitura e matemática, taxas de repetência de ano ou notas, taxas de evasão e conclusão escolar, proporção de estudantes em programas para alunos talentosos, matrícula no ensino superior, além de indicadores comportamentais de ajuste como taxas de disciplina, suspensão e expulsão escolar.

A ciência psicológica proporciona uma compreensão das disparidades educacionais e estratégias para abordá-las. Os psicólogos do desenvolvimento identificaram como as diferenças na educação infantil e no cuidado às crianças estão relacionadas ao desempenho acadêmico e à preparação escolar de crianças pertencentes a minorias étnicas e raciais antes de ingressarem no ensino fundamental e médio.

Discriminação tem o sentido de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar. Traduz-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais que violam os direitos sociais e humanos e a igualdade de tratamento, com base em critérios pré-estabelecidos, de forma singela ou não. (GONÇALVES, 2007, p.35).

A pesquisa na área da psicologia que investiga a aquisição de uma segunda língua resultou em descobertas significativas sobre o funcionamento das crianças pertencentes a minorias linguísticas, identificando os recursos necessários para que elas possam alcançar um desempenho proporcional às suas habilidades cognitivas.

A estrutura das instituições escolares e a forma como os alunos se envolvem em seu processo de aprendizagem são de importância crítica para o desempenho educacional de estudantes pertencentes a grupos étnicos e raciais. As disparidades educacionais são observadas por meio de indicadores de baixo desempenho acadêmico e taxas de graduação, assim como pela sub-representação de alunos de diferentes origens étnicas em programas educacionais destinados a alunos talentosos.

A teoria psicológica explora formas de desenvolver talentos acadêmicos em toda a diversidade de alunos presentes nas escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atualmente, tem havido um aumento na abordagem das culturas afro-brasileira e indígena, principalmente devido às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

Nesse sentido, é crucial garantir que os eventos que evidenciam a participação ativa, a luta e em várias situações, o heroísmo dos indígenas e negros sejam incorporados à nossa narrativa histórica. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, devendo abrir espaço para as demandas, superar o preconceito institucionalizado e preencher lacunas em sua própria formação.

Ao trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, como escola, podemos realizar um resgate de nossas origens e conscientizar a comunidade escolar sobre a influência e importância que a cultura africana e indígena teve ao longo do tempo em diversos aspectos de nossa sociedade. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e profunda das nossas raízes e contribui para a valorização da diversidade cultural presente em nosso país.

É necessário destacar que as culturas afro-brasileira e indígena não devem ser apenas abordadas como temas isolados, mas integradas de forma transversal em todas as disciplinas e atividades da escola. Isso promove uma educação mais inclusiva e enriquecedora, que valoriza a pluralidade de perspectivas e experiências.

Além disso, é importante ressaltar que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena não se restringe apenas aos fatos históricos, mas também abrange as contribuições desses grupos para a formação da identidade brasileira, seja na arte, na música, na literatura, na religiosidade, entre outros aspectos. Ao abordar essas temáticas de maneira ampla e aprofundada, os educadores têm a oportunidade de desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação que valoriza a diversidade, o respeito mútuo e o diálogo intercultural.

Portanto, ao inserir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em nosso currículo escolar, estamos não apenas cumprindo uma exigência legal, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de suas raízes plurais. É por meio desse conhecimento que podemos promover uma educação que valorize a diversidade étnico-cultural e forme cidadãos críticos, respeitosos e comprometidos com a construção de um mundo mais inclusivo.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, MEC <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>> acesso em 1 set.2023.

CARNEIRO, M. A. B. Brinquedos e brincadeira: formando ludoeducadores. São Paulo, Articulação,

2003.

COHN, CLARICE. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

FREYRE, Gilberto. The mansions and the shanties: the making of modern Brazil. New York: Knopf, 1963.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação, 7.ed. São Paulo, Cortez, 2003.





## **THIAGO CASTRO DA SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012), Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Formação em Educação a distância pela Universidade Paulista (2021); Professor de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Almirante Tamandaré, Professor de Educação Básica Fundamental I - na EE Ministro Horácio Lafer.

# ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.

## RESUMO

A alfabetização é um dos marcos cruciais no desenvolvimento educacional de uma criança. A capacidade de ler e escrever não apenas concede acesso ao conhecimento, mas também é fundamental para a participação plena na sociedade. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita pode ser desafiador para muitos estudantes, especialmente quando abordado de maneira tradicional e monótona. Nesse contexto, a alfabetização lúdica emerge como uma abordagem que incorpora elementos de diversão, jogos e atividades prazerosas para tornar o aprendizado mais eficaz e cativante. O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita. O brincar pode ser fundamental para o desenvolvimento das habilidades de imaginação e criatividade por meio de brincadeiras, como jogos de faz de conta e histórias inventadas, incentivando a criança a criar mundos imaginários, desenvolvendo a habilidade de criar e entender narrativas, o que é fundamental para compreender a estrutura das histórias ao ler e escrever. Desenvolvendo a linguagem, porque durante o brincar, as crianças frequentemente se envolvem em conversas, interações e diálogos imaginativos. Isso promove o desenvolvimento da linguagem oral, enriquecendo seu vocabulário e compreensão da estrutura da linguagem, o que se reflete na sua habilidade de leitura e escrita. Oferecendo contextos e significativos, porque as brincadeiras que envolvem jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e atividades de escrita e leitura incorporam de forma lúdica ajudando as crianças a aprenderem conceitos de maneira mais significativa, visto que estão envolvidas em algo divertido e de interesse próprio. Atividades como desenhar, pintar, recortar e montar contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora fina, que é essencial para a escrita adequada. O domínio dessas habilidades motoras apoia a capacidade da criança de segurar corretamente um lápis ou caneta ao aprender a escrever, brinquedos e jogos que envolvem letras, como blocos de montar com letras, jogos de soletração e quebra-cabeças de palavras, ajudam as crianças a se familiarizarem com letras, sons e palavras, contribuindo para o reconhecimento e compreensão da leitura e escrita. O brincar pode incluir a leitura de histórias, encorajando o interesse pela leitura desde cedo. Quando as crianças associam a leitura a momentos de prazer e diversão, estão mais propensas a desenvolver o hábito da leitura por conta própria. Portanto, o brincar oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita, pois permite que as crianças explorem, experimentem e se envolvam de maneira lúdica e significativa com as ferramentas e conceitos necessários para essas habilidades.

## Palavras-chave:

Alfabetização; lúdica; jogos; educação; crianças.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização lúdica envolve a integração de jogos, brincadeiras e atividades recreativas no processo de alfabetização. Essa abordagem visa tornar a aprendizagem da leitura e escrita mais envolvente, significativa e prazerosa para as crianças. Em vez de simplesmente apresentar informações de forma estática, promove a exploração, a experimentação e a participação ativa dos estudantes, possibilitando a construção do conhecimento de maneira mais dinâmica.

A alfabetização por meio de jogos é uma abordagem educacional que utiliza jogos, atividades lúdicas e interativas como ferramentas para ensinar habilidades de leitura, escrita, reconhecimento de letras, sons e outros conceitos relacionados à linguagem. Essa metodologia busca tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, divertido e significativo para as crianças, incorporando o brincar como uma estratégia pedagógica.

## **ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.**

A alfabetização lúdica envolve a integração de jogos, brincadeiras e atividades recreativas no processo de alfabetização. Essa abordagem visa tornar a aprendizagem da leitura e escrita mais envolvente, significativa e prazerosa para as crianças. Em vez de simplesmente apresentar informações de forma estática, a alfabetização lúdica promove a exploração, a experimentação e a participação ativa dos estudantes, possibilitando a construção do conhecimento de maneira mais dinâmica.

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver como se fora brincadeira de roda. Marcelino (1996, p.38)

Este processo tem uma abordagem pedagógica que incorpora jogos, brincadeiras e atividades recreativas no processo de ensino e aprendizagem. Em contraste com métodos tradicionais de ensino, a alfabetização lúdica utiliza elementos lúdicos para engajar as crianças de forma mais ativa e motivadora.

O jogo é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre alternativas e cria novas possibilidades de invenções. Para isso, necessita do meio físico e social, onde poderá construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de forma lúdica, onde há o prazer a aprendizagem. Rodrigues (2012, p.40)

É uma abordagem educacional que integra o aprendizado da leitura e escrita com atividades lúdicas. Em vez de adotar métodos tradicionais, onde as crianças apenas recebem informações de maneira passiva, a alfabetização lúdica envolve a interação ativa dos alunos por meio de experiências divertidas e estimulantes.

A alfabetização lúdica oferece uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças. Alguns benefícios dessa abordagem como aprendizado prazeroso o uso de jogos, brincadeiras e atividades divertidas torna o processo de aprendizagem mais atrativo, motivando as crianças a participarem ativamente das atividades educativas. Incentivo à curiosidade despertando a curiosidade natural das crianças, encorajando a exploração e o desejo de aprender.

Na aprendizagem é necessário permitir, proporcionar e incentivar o indivíduo;



nas suas relações, a criança aprende aquilo que interessa, o que lhe é necessário, e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança ao meio devem ocorrer através do jogo, da aprendizagem lúdica. Callai (1991, p. 74)

Desenvolvendo as habilidades cognitivas por meio de jogos de associação, quebra-cabeças e atividades de correspondência ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como memória, raciocínio lógico e solução de problemas e habilidades sociais brincando em grupo promove a interação, cooperação, compartilhamento e respeito às regras, ajudando no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças.

“Alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.” Ferreiro (2003, p.14)

A alfabetização lúdica estimula a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo que elas explorem diferentes formas de expressão por meio da linguagem escrita. Incentivando as crianças a expressarem suas ideias de maneira criativa, seja desenhando, escrevendo ou participando de dramatizações.

A brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. Almeida (1998, p.57)

O ambiente lúdico estimula a imaginação e a busca por soluções criativas, promovendo um pensamento mais flexível e inovador, um ambiente de aprendizado mais descontraído e menos estressante, ajudando a reduzir a ansiedade das crianças em relação ao aprendizado.

As crianças de 6 anos constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores. Barbato (2008, p.21)

O erro é encarado como parte do processo de aprendizagem, promovendo uma mentalidade de crescimento e resiliência. Os erros no processo de aprendizagem são parte natural e inevitável do desenvolvimento humano. Eles podem ocorrer por uma variedade de razões e desempenham um papel crucial no crescimento e na evolução do aprendizado. Erros são uma parte inerente do processo de aprendizagem. Eles ocorrem à medida que os indivíduos se esforçam para compreender conceitos novos e complexos, oferecendo oportunidades valiosas para aprender e crescer. Ao lidar com erros, os estudantes podem aprimorar sua compreensão e identificar lacunas no conhecimento.

Não existe ensino sem que ocorra aprendizagem e esta não ocorre se não for pela transformação do educando pela ação facilitadora do professor, no processo de busca e construção do conhecimento que deve ser despertado no

aluno. É nesse contexto que o lúdico ganha espaço. Almeida (1998, p.37)

Uma abordagem inadequada de ensino ou aprendizagem também pode levar a erros. Métodos pouco claros, falta de prática ou apoio insuficiente podem contribuir para isso. Os erros fornecem feedback valioso. Identificar e entender os erros ajuda a corrigir conceitos errôneos e a consolidar o conhecimento correto. Ambientes onde os erros são aceitos e vistos como oportunidades de aprendizado incentivam os estudantes a se sentirem confortáveis em explorar conceitos e ideias sem medo de serem julgados.

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais [...]. Então, nesse sentido a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser tremendamente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgamos importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro. Freire (1985, p. 52).

Os erros são componentes naturais e necessários do processo de aprendizagem. Eles oferecem oportunidades para melhorar a compreensão, desenvolver habilidades de resolução de problemas e fortalecer a confiança dos alunos. Ao criar um ambiente que encoraje a exploração e o aprendizado através dos erros, é possível promover um crescimento mais profundo e significativo.

A ideia é, repetimos, a de construir, coletivamente, em interação dialógica, o conhecimento na busca da compreensão do sentido do erro do aluno na prática docente, significado pelos professores, coordenadores pedagógicos, administradores que com ele atuam e interagem, formando um corpo de conhecimentos, uma nova teorização, específica para a realidade dessa escola, para que, com base nesse corpo de conhecimento possa ela: – ressignificar o erro do aluno, transformando o pensar e a ação docente em prática verdadeiramente libertadora, visando ao processo de construção do conhecimento por parte dos alunos; – aprender e utilizar – sempre de forma participativa e solidária – metodologia de trabalho, além de mais adequada para os fins a que se propõe, mais educativa. Abraão (2007, p.197)

Por isso defendemos a alfabetização por meio de jogos oferecendo uma abordagem divertida e eficaz para ensinar habilidades linguísticas fundamentais às crianças, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante. Reconhecendo o potencial do brincar como uma ferramenta valiosa para a alfabetização na infância.

Estratégias e exemplos de alfabetização lúdica jogos de palavras e sons, atividades que envolvem rimas, trava-línguas, jogos de associação entre letras e sons, como caça-palavras e bingo de letras, são eficazes para consolidar o aprendizado. Histórias interativas e teatro de Fantoques, encenar histórias ou peças teatrais utilizando fantoches estimula a imaginação das crianças, enquanto trabalha a compreensão e expressão oral. Bem como aplicativos e jogos digitais educativos, juntando a tecnologia como aliada na alfabetização lúdica, oferecendo aplicativos interativos que combinam aprendizado e diversão.

Sendo assim, o jogo empregado na escola deve servir como um recurso para a realização das finalidades educativas, pois é indispensável ao desenvolvimento infantil, assim como deve atender a sua expressão lúdica.

Vários os fatores que devem ser favorecidos no jogo, iniciando pela identidade pessoal, pois, através dos jogos, aprendemos a aceitar os demais com suas virtudes e seus defeitos, somos livres

e temos sentimentos diversos. Desenvolvemos valores tais como a tolerância, a segurança, a sinceridade e o respeito por si mesmo e pelos demais. Rodrigues (2013, p.42). Com os jogos o desenvolvimento de habilidades que proporcionem crescimento integral aos nossos alunos. Incentivando a participar de todos o processo educativo vivendo sua integralidade, permitindo seu desenvolvimento lógico-matemático, ampliação da linguagem e formação biopsicossocial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização lúdica não apenas facilita o processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas também promove um ambiente educacional mais dinâmico e prazeroso. Ao reconhecer o potencial do brincar e dos jogos na educação, os educadores podem adotar estratégias lúdicas que estimulem o interesse e a participação ativa das crianças, proporcionando um caminho mais eficaz para a alfabetização tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso para as crianças, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades fundamentais de leitura e escrita.

A alfabetização lúdica vai além de simplesmente ensinar a ler e escrever. Ela proporciona um ambiente de aprendizado dinâmico, onde as crianças podem desenvolver habilidades essenciais para toda a vida. Ao incorporar o brincar e a diversão no processo educacional, a alfabetização lúdica oferece uma abordagem mais completa e eficaz para o desenvolvimento integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. "Estudos sobre o erro construtivo—uma pesquisa dialógica." *Educação* (2007): 187-207.

ALMEIDA, Paulo de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). *O ensino em estudos sociais*. Ijuí, RS: Edunijuí, 1991.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e cultura escrita*. *Nova Escola*, nº 162, maio\2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/162-,ai03/html/falamestre.htm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996

RODRIGUES, Lídia da Silva. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SEVERINO. Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: Introdução crítica*. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002



## **VANESSA DA SILVA SATURNINO**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2007); Especialista em Docência Superior e Psicopedagogia Institucional pela Universidade Nove de Julho (2009 e 2010, respectivamente) e Professora de Educação Básica na EMEF Heitor de Andrade e EMEB Lopes Trovão.

# OS PARADIGMAS DO ENSINO NA ATUALIDADE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS AOS NOVOS INGRESSANTES DO MAGISTÉRIO

## RESUMO

O foco principal é analisar estas tendências pedagógicas direcionando-as, principalmente, na questão da aprendizagem do aluno. Avaliar como cada tendência se comporta para a realização deste fim, como os protagonistas se relacionam e qual é o papel da escola.

---

**Palavras-chave:**  
Didática; Ensino;  
Reflexão.

## INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na sociedade, pois é por meio dela que se busca educar e formar pessoas altamente qualificadas. A formação de indivíduos capazes de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação é um dos principais objetivos do sistema educacional. Os modelos pedagógicos de ensino têm diversas terminologias de apresentação teórica e tudo depende dos autores ou "escolas" em que estas linhas são abordadas. Mesmo com a mudança terminológica, o que não podemos confundir e tampouco desconhecer é a filosofia e didática que elas, intrinsecamente, constituem.

O ensino é uma área que está em constante evolução e transformação. Com o avanço da tecnologia, novas abordagens pedagógicas e as mudanças na sociedade, é fundamental que os novos ingressantes do magistério estejam preparados para enfrentar os desafios e refletir sobre os paradigmas do ensino na atualidade.

## MODELOS PEDAGÓGICOS

LIBÂNEO (1999) afirma que os modelos pedagógicos são, na verdade, o modo (ou a didática) com que o professor trabalha. "O modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias (...) tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente" (p. 19). Dessa forma, o referido teórico nomeia por "pedagogia liberal" quatro subsistemas: Tradicional, Renovada progressivista, Renovada não-diretiva e Tecnicista. O termo "liberal", nesta perspectiva, contradiz o significado que comumente usamos. A ideia desta vertente, é:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papeis social, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LIBÂNEO, 1999 p. 21-22).

Durante longa data, estes modelos e seus pressupostos foram presentes dentre as três camadas educacionais (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), refletindo, desta forma, também no ensino superior. Alguns destes modelos, até hoje, são exercidos em algumas instituições de ensino, porém, um novo paradigma pedagógico surge a fim de propiciar uma reflexão quanto à ação docente e revolucionar os procedimentos empregados, visando uma aprendizagem significativa para o discente, além de trabalhar valores à formação cidadã.

Na Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior, UNESCO (1999) declarou-se, entre outras proposições, missões e funções para a educação superior. Nesse contexto, a aprendizagem surgiu como um conceito-chave do qual a ideia de que a educação não se restringe apenas aos anos de escolaridade obrigatória, mas sim ser um processo contínuo ao longo da vida; sendo fundamental para que as pessoas possam se adaptar às mudanças constantes do mundo atual e sem deixar de lado a responsabilidade social.

É por meio dela que se busca promover a igualdade de oportunidades, possibilitando que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem

social, econômica ou étnica.

Além das missões e funções designadas ao ensino superior, UNESCO (1999) aborda também uma nova visão para este nível de ensino, que prega, justamente, a necessidade de uma mudança paradigmática. Dentre outros artigos descritos, que tratam a igualdade de acesso (entre todos, independentemente do credo, da orientação sexual, gênero, condições econômicas e sociais, políticas etc.), a importância da ciência e a divulgação dos seus resultados, orientação de longo prazo (formação continuada), analisar e prevenir as necessidades da sociedade. “Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos” (p. 22-27).

## Os desafios do novo paradigma

A mudança paradigmática, gradativamente, tem sido incorporada pela maioria das instituições de ensino. Um dos grandes desafios que essa nova proposta educacional apresenta está diante da perspectiva da sociedade em relação à escola e sua função. Segundo Beherens, Masetto e Moran (2000), esta visão consiste em “transmitir um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos de diversas áreas (...) e exigir a reprodução destes conteúdos epistemológicos nos métodos avaliativos tradicionais” (p.133-134). Ou seja, um desempenho satisfatório na prova escrita tradicional, que classifica ou reprova o estudante.

Outra concepção que também precisa ser revista é a do papel docente. Alguns professores e até mesmo graduandos dos cursos de pedagogia ou licenciatura valorizam mais o conteúdo específico das disciplinas (acreditando que o bom professor é aquele que a dominar e estiver preparado para responder a qualquer indagação) do que a uma ação reflexiva sobre esta proposta metodológica.

Como o foco está desta vez está centrado no aluno e não mais no professor, Beherens, Masetto e Moran (2000) apontam possíveis justificativas para esta tal resistência:

“Para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com o nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com o aluno, correr risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos a resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta - tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança”. (p 142)

O crítico-dialético ou paradigma emergente, como Beherens, Masetto e Moran (2000) nomeiam, tem como proposta “reconectar o conhecimento que foi fragmentado em partes e reassumir o todo”. A grande questão é, de fato, entender os preceitos do novo modelo educacional e para tanto se faz necessário uma reflexão quanto à didática docente em sala de aula. O ensino emergente exige do professor que ele ultrapasse aquele “velho papel” autoritário e de dono absoluto da verdade. Ele precisa se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo; ser criativo, articulador e, de forma imprescindível, tornar-se parceiro de seu aluno no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o docente deve direcionar o foco do seu trabalho com o aprender e abrir caminhos coletivos de busca, investigação e produção de conhecimento; seja este para o aluno ou, por que não, para o próprio professor. Já o aluno, no novo paradigma, abandona o papel de passivo e decorador dos ensinamentos e se torna um indivíduo crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimentos e assume a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Além da nova concepção agregada aos indivíduos envolvidos no processo de mudança paradigmática, outra questão que deve ser revista são a aprendizagem e o ensino. Como foi tratado

<sup>1</sup> “A episteme se refere às condições de possibilidade do saber, dos pré-requisitos a serem preenchidos para que algo seja inserido na ordem da cientificidade de uma época”. (GONÇALVES, 2018 p. 155).

anteriormente, o ensino (para o senso-comum) está na memorização das epistemias<sup>1</sup>; mas no novo paradigma, o ensino e a aprendizagem recebem novas perspectivas.

O professor, nesta proposta, deve nortear o aluno para que ele encontre a pertinência do conhecimento que buscou, pois, como Behrens, Masetto e Moran (2000) questiona: Como ter acesso às informações sobre o mundo e, principalmente, saber organizá-las e articulá-las de forma que apresentem pertinência? Para ele, é questão fundamental da educação propiciar uma “reforma do pensamento” (Morin, 2000) a fim de possibilitar uma percepção do contexto, do global, do multidimensional, do complexo e, finalmente, conceber estes elementos como pilares essenciais desta reforma (p. 35 — 36). “Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes” (p. 36)

É neste sentido que a tecnologia está à disposição da educação do século XXI: como uma ferramenta colaborativa no desenvolvimento do processo de aprendizagem, se utilizada corretamente, a tecnologia não substituirá o docente, pelo contrário; propicia o seu papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem, facilitando, incentivando e motivando a busca pela pesquisa e, principalmente, dando-lhe subsídios para que essa nova aprendizagem seja, efetivamente, pertinente (Masetto 2000, p. 139-140).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os paradigmas do ensino referem-se aos modelos, conceitos e crenças que norteiam as práticas educacionais. Ao longo dos anos, diferentes paradigmas têm surgido e se transformado, influenciados por fatores como avanços tecnológicos, mudanças na sociedade e novas descobertas na área da educação. É essencial que os novos ingressantes do magistério estejam cientes desses paradigmas e reflitam sobre eles, a fim de promover uma educação de qualidade e adequada às necessidades dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BEHERENS, Marilda Aparecida. MASETTO, Marcos T. MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Papirus, 2000.
- GONÇALVES, D. L. C. . A impossibilidade de pensar certas coisas: analisando o conceito de episteme em Michel Foucault. ARGUMENTOS: REVISTA DE FILOSOFIA (IMPRESSO) , v. 20, p. 152-165, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 1999).
- UNESCO. Tendências da Educação Superior para o século XXI: Anais de conferência mundial sobre o ensino superior. Brasília, Ministério da Educação, 1999. p.17 – 35.







## **WANIA GONÇALVES DA SILVA**

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2010) Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Fabrange. Professora de Educação Infantil no CEI Ver. Cantídio Nogueira Sampaio.

# A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

## RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito da transição de ciclos. Durante o percurso educacional, experienciamos modificações e mudanças comuns, mas também passamos por transformações bastante relevantes. Esse é o tópico central desta pesquisa, pois consideramos essencial examinar minuciosamente tais transformações, a fim de evitar que se tornem traumáticas para as crianças e seus familiares. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um momento significativo. Durante esse período, os estudantes se deparam com novos docentes e colegas, e muitos deles precisam igualmente se adaptar a uma nova instituição de ensino e abordagem pedagógica. Vista como um agente do passado, a criança requer abordagens educacionais que estimulem sua individualidade, que contribuam para sua criação de conhecimento, isto é, abordagens que promovam o aprimoramento de suas habilidades. A partir desta investigação, procura-se, definir os elementos históricos da educação das crianças pequenas; expor visões dos docentes sobre a passagem e examinar, por meio da observação nos estágios I e II, a rotina dos estudantes ao ingressar no ensino primário, bem como a adaptação ao ambiente escolar.

---

**Palavras-chave:**  
**Abordagem Pedagógica;**  
**Transição; Transformações.**

## INTRODUÇÃO

A Carta Magna de 1988 estabelece que a instrução é um direito universal e deve ser promovida pelo Estado. Ela enfatiza que a educação deve se basear não apenas na igualdade de acesso e permanência, mas também na qualidade, garantindo a todos os brasileiros, independentemente de classe social, raça, gênero ou religião, o acesso a uma escola com recursos materiais, financeiros e projetos educacionais que favoreçam e reivindiquem uma educação de qualidade, que é um direito de todos os cidadãos.

Até 2016, a matrícula de crianças na Educação Infantil era opcional. No entanto, desde a promulgação da Lei nº 12.796/13, que estabelece a obrigatoriedade da educação pré-escolar, tornou-se obrigatório que crianças de quatro anos frequentem a pré-escola. Conforme a lei, os municípios e estados deveriam se ajustar a essa nova exigência até o ano de 2016.

As reflexões sobre o processo de transição da educação infantil para os primeiros anos do ensino fundamental buscam combinar práticas inerentes à educação infantil, baseadas na ludicidade e coletividade, com o amadurecimento e as novas responsabilidades, incluindo a introdução de mais conteúdos e trabalho mais individualizado, característicos do primeiro ano do ensino fundamental (FEITOSA; GAMA; OLIVEIRA, 2016).

Segundo a Revista Educar (2019), as abordagens educacionais na educação infantil desempenham um papel crucial na promoção de um processo de ensino-aprendizagem de alta qualidade. Elas permitem que a criança desenvolva conhecimentos próprios, buscando uma aprendizagem real e significativa que contribua para seu desempenho acadêmico.

Portanto, é importante considerar a importância de proporcionar aos sistemas educacionais benefícios para a definição de bases pedagógicas e curriculares, bem como recomendações para o funcionamento das instituições de educação infantil. Isso colabora para garantir a qualidade e a equidade no atendimento às crianças.

Para que essa transição ocorra de forma eficaz e cumpra seu propósito, é essencial construir uma nova cultura escolar, adaptando tanto a estrutura quanto a pedagogia. Isso visa a estabelecer uma articulação contínua entre a educação infantil e o ensino fundamental, garantindo o sucesso do aluno em seu primeiro ano no ensino fundamental.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a transição da criança da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, abordando os desafios e as perspectivas envolvidas. Especificamente, busca-se definir os aspectos históricos da educação infantil, apresentar as perspectivas dos professores sobre a transição e analisar, por meio de observação, o cotidiano dos alunos ao ingressarem no ensino fundamental e o ambiente escolar.

É importante ressaltar que esse é um tema recente e amplamente discutido pelos profissionais da educação, uma vez que nessa etapa a criança requer abordagens educacionais específicas para sua faixa etária. Nesse sentido, a elaboração de um currículo significativo e a disponibilidade de um espaço físico adequado contribuem de maneira satisfatória para esse processo de transição.

## AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS NAS PRIMEIRAS FASES ESCOLARES

Pesquisas sobre a educação no Brasil revelam avanços significativos em relação à importância de uma transição tranquila da educação infantil para o ensino fundamental. No entanto, é importante ressaltar que os principais aspectos que justificam esse fator são a qualidade e a elaboração de um projeto educacional.

A entrada da criança de seis anos nos processos educacionais no Brasil também é uma

oportunidade para discutir a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Conforme Nascimento (2007, p. 80), essa ampliação representa uma oportunidade de melhoria do ensino e da aprendizagem, uma vez que a criança terá mais tempo para aprofundar seu conhecimento dos conteúdos. No entanto, é relevante destacar que o ensino nesse primeiro ano não precisa se basear em aprendizagens padronizadas.

A fase inicial da formação educacional, conhecida como Educação Infantil, tem como finalidade o desenvolvimento dos aspectos psicológicos, sociais, intelectuais e físicos da criança, que são seus direitos fundamentais. Esse desenvolvimento ocorre de maneira coletiva, com a participação dos pais, professores, alunos e comunidade, todos contribuindo para a ampliação do conhecimento e o estabelecimento de metas necessárias para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), historicamente, cabia à família a responsabilidade pela educação da criança, uma vez que, por meio da convivência com outras crianças e adultos, ela aprendia as normas e regras culturais.

No entanto, o primeiro jardim de infância, estabelecido por Froebel em meados de 1840, na França, tinha como objetivo não apenas educar, mas também transformar a estrutura familiar, de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (LEITE; SILVA, 2015).

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO 2009, p. 81).

A Europa passava por uma importante transição econômica, marcada pela mudança do sistema feudal para o sistema fabril. Isso resultou na substituição de ferramentas por máquinas e da força humana pela força motriz, o que causou uma reorganização em toda a sociedade.

A classe trabalhadora tornou-se prisioneira da revolução industrial, sofrendo um impacto significativo ao se submeter ao regime das máquinas e fábricas. Isso levou à inclusão das mulheres no mercado de trabalho, uma vez que toda a mão de obra era necessária. No entanto, essa mudança alterou a forma como as famílias educavam e cuidavam de seus filhos.

Nesse contexto, surgiram no mercado os serviços de "mães contratadas", que se ofereciam para cuidar dos filhos das mulheres que optavam por trabalhar fora e não tinham com quem deixá-los.

De acordo com Rizzo (2003), essas mulheres não adotavam práticas pedagógicas formais, mas realizavam diversas atividades, como canto, memorização de orações e atividades que visavam desenvolver bons hábitos e reforçar regras morais. Nesse sentido, segundo o autor:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Didonet (2001) explica que a origem desse fenômeno na sociedade ocidental está fundamentada

na interação entre mulher, trabalho e criança. Inicialmente, seu propósito era assistencialista, visando principalmente à guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças.

O papel dos movimentos feministas, originados nos Estados Unidos, foi fundamental para a redefinição do significado das instituições de cuidado infantil. As feministas direcionaram seu foco para defender a ideia de que essas instituições deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou classe social. Isso resultou no crescimento dessas instituições, que passaram a ser mantidas e coordenadas pelo poder público (HADDAD, 1993).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a criança é um sujeito histórico com direitos. Por meio das interações, relações e práticas do cotidiano, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, sendo um indivíduo que brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta e atribui significados à natureza e à sociedade (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo Maia (2012), a Educação Infantil oferece à criança a oportunidade de desenvolver sua cultura e sua história. Nesse sentido, atividades pedagógicas voltadas para linguagem e escrita devem ser consideradas como uma das diversas ferramentas incorporadas na organização diária do ensino, sendo planejadas mensal e anualmente pelas instituições educacionais. Dessa forma, elas podem proporcionar práticas educacionais que estimulem a integração de diferentes aspectos, como físicos, afetivos, cognitivos, entre outros, reconhecendo a criança como um ser completo.

Em sua maioria, as escolas trabalham com conhecimentos isolados, sem um ensino significativo que relacione o conhecimento científico com as experiências e conhecimentos dos alunos. São conteúdos estáticos e predefinidos pelo currículo.

Conforme Rocha (2001, p. 31):

Diferente de outras instituições, a escola é considerada um âmbito realmente privilegiado, no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, encarando o aluno como principal sujeito, tendo como intuito fundamental o ensino, desta forma, por meio da aula. Já na Educação Infantil, por meio das relações educativas em um convívio coletivo que possui como sujeito a criança de zero a seis anos.

Nessa visão, é de extrema importância reconhecer a importância das atividades com significado no processo de ensino-aprendizagem, que valoriza o desenvolvimento tanto físico quanto social do conhecimento.

Para que a educação do aluno seja significativa, é essencial estabelecer uma boa relação entre a criança, o ambiente escolar, o professor, o currículo, a família e a comunidade. Dessa forma, a escola desempenha um papel crucial na socialização, pois quando a criança ingressa na escola, aprende a interagir com outras crianças, convive com diversas pessoas e aprende a respeitar os outros.

Em apoio a essa concepção, Oliveira (2011) afirma que o ambiente escolar é um espaço fundamental para o desenvolvimento social, intelectual e emocional, entre outros aspectos. Escolano (citado por HORN, 2004, p.28) ainda acrescenta que a escola é um ambiente que se desdobra em função das relações sociais vivenciadas nele.

Nesse sentido, considera-se o ambiente escolar como um espaço que possibilita a inserção do aluno em um mundo de relações, contribuindo para sua formação como indivíduos autônomos,

críticos, éticos e criativos. Portanto, não se deve levar em conta apenas os aspectos físicos e metodológicos, mas também todas as interações que ocorrem nesse espaço.

Dessa forma, a educação infantil foi estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo crianças de 0 a 5 anos. Ela assume uma visão abrangente, deixando de lado seu caráter assistencialista e adotando uma abordagem pedagógica.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação na primeira infância deriva do processo educacional que ocorre antes da entrada no ensino fundamental. Geralmente é oferecida para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Nessa fase, as crianças são constantemente estimuladas para promover seu desenvolvimento social, seja por meio de atividades recreativas ou para exercitar suas habilidades motoras e cognitivas, fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização.

Embora a educação na primeira infância tenha se iniciado com foco em pessoas de baixa renda, como afirmado por Polo e Pedraça (2015), inicialmente possuía um caráter assistencialista, especialmente para crianças pertencentes às classes populares no século XIX. Somente no final do século XIX surgiram os jardins de infância, contrariando as opiniões da elite que não queria que o governo se responsabilizasse pelo atendimento das crianças pobres. Atualmente, a educação na primeira infância é garantida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88): "é um direito subjetivo das crianças de zero a 5 anos (art. 208, IV), bem como um direito dos trabalhadores urbanos e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art. 7º, XXV)" (POLO; PEDRAÇA, 2015).

Além da Constituição, o direito à educação na primeira infância é assegurado por outras normas nacionais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001).

Portanto, é essencial ter uma visão precisa, abrangente e ao mesmo tempo específica das particularidades dessa modalidade educacional. É necessário enxergar a educação na primeira infância como o início de um processo essencial que permeia e influencia toda a educação, pois os objetivos, metas e estratégias estabelecidas aqui impactarão diretamente o desenvolvimento das habilidades e competências futuras dos alunos (DCNE, 2013).

O artigo 29 da LDB destina-se a crianças de até seis anos de idade, com o objetivo de complementar a ação da família e da comunidade, visando ao desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. "Isso nos remete à questão da formação humana [...] e ressalta a necessidade de promover o processo humanizado da criança. Esse processo requer e implica em um projeto de educação na primeira infância fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois fornecerá os recursos cognitivos iniciais para o pleno desenvolvimento da criança" (MENDONÇA, 2013, p. 42).

A educação na primeira infância tem sido reconhecida como fundamental para um processo de aprendizagem eficaz, pois promove a socialização da criança, estimula o desenvolvimento de suas habilidades e prepara o aluno para um progresso escolar futuro mais satisfatório. A educação na primeira infância se torna uma base sólida para a construção de uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de uma postura crítica.

A rotina é que traduzirá em atividades práticas tudo o que está previsto no currículo alinhado à BNCC para Educação Infantil. A tradição traz a ideia de que é preciso ter um horário fixo para tudo. No entanto, na Educação Infantil, a flexibilidade e o respeito às singularidades e aos ritmos das crianças são fundamentais (BNCC, 2019 p. 48).

A fase da educação na primeira infância corresponde ao momento em que a criança estabelece interações e se envolve com o mundo além do círculo familiar, interagindo com outras crianças e adultos ao seu redor, bem como com sua própria individualidade. Portanto, é fundamental acompanhar e respeitar o processo de desenvolvimento da criança.

## **O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DURANTE A TRANSIÇÃO DE CICLOS**

O processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira contínua e duradoura, envolvendo a construção de diversos tipos de conhecimento ao longo da história. Por meio de observação, estudo, vivências e experiências, esses conhecimentos são organizados e adaptados, levando em consideração a singularidade de cada criança, a fim de promover sua adaptação tranquila ao ambiente escolar, sem prejudicar a aprendizagem.

Isso significa que não se trata apenas de fases distintas, mas sim do compromisso com o bem-estar integral da infância, priorizando a escolaridade como uma importante etapa na vida das crianças. Isso proporciona a elas a oportunidade de construção social, cultural e cognitiva, respeitando suas singularidades e direitos. Portanto, compreendemos que a transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ser cuidadosamente planejada levando em consideração as necessidades das crianças, bem como o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme as Orientações Curriculares, existe uma separação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, resultando em uma lacuna entre os níveis de aprendizagem de cada um. Para reduzir e até mesmo eliminar essa fragmentação, é recomendado que os direitos da criança sejam garantidos de forma contínua, sem interrupções, e que o processo de ensino seja compreendido como algo contínuo e diagnóstico. Nesse sentido, os encaminhamentos pedagógicos devem estabelecer conexões e interações entre as diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo que a criança está em constante construção social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criança mantém sua natureza infantil mesmo ao ingressar no Ensino Fundamental, portanto, é crucial que todos os envolvidos no processo de transição tenham uma compreensão clara do que significa ser criança.

As mudanças educacionais são momentos significativos na existência de todos que as experimentam, e essas mudanças acabam por formar os indivíduos educacionais.

É imprescindível reconhecer que cada criança é singular e possui o seu próprio ritmo, o qual deve ser considerado e respeitado em todas as esferas, inclusive na escola, diante do processo de educação, a fim de que, por meio de atividades variadas, sejam garantidos os ganhos no desenvolvimento desse indivíduo.

Considerando que a Educação Infantil prioriza um método educacional mais recreativo e fundamentado em abordagens pedagógicas voltadas para a vivência, experiência, participação e expressão, é comum que a passagem para o Ensino Fundamental I gere uma certa apreensão tanto na criança quanto na família. Entretanto, nesse momento é crucial que haja equilíbrio nas atitudes adotadas pela escola e pelos professores, a fim de proporcionar à criança um ambiente acolhedor e repleto de afeto, estabelecendo estratégias de adaptação que valorizem o conhecimento do aluno e seu ritmo de aprendizagem.

Portanto, fica evidente a necessidade de ampliar as pesquisas e estudos relacionados a esse tema, a fim de contribuir com a prática educacional dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, buscando uma continuidade nas abordagens pedagógicas.

Conclui-se, em conformidade com os autores mencionados no artigo, que é essencial promover um ambiente de aprendizagem lúdico, além de incentivar a constante troca de experiências entre os professores dessas etapas de ensino, envolver a participação da família e oferecer atividades diversificadas, como meio de auxiliar a criança nessa transição, promovendo seu desenvolvimento e aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei de n. ° 12.796, de 04 de abril de 2013. Lei de diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998).

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1993.

HECK, C.S. Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: articulação necessária e possível. Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

HORN, M.G.S. Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 3.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação e Sociedade. Campinas, v.27, n.96, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Scielo, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, Jan. 2011.

MAIA, J.N. Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.



Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 37-61.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO A. R. do. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOGUEIRA, G.M.; VIEIRA, S.R. Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan. 2013.

OLIVEIRA, D.P.R. Sistema, organização e métodos: uma abordagem gerencial / Djalma de Pinho Rebouças de Oliveira. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Z.M.R. de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

RIZZO, G. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p , jan./fev./mar./abr. 2001.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Artes Médicas, 2001.



# FABRANGE

FACULDADE

✉ [revista@fabrange.edu.br](mailto:revista@fabrange.edu.br)

☎ (11) 4941-1735    📞 (11) 94037-5827

