

## JOGOS E PARQUES ESPAÇOS PARA INCLUSÃO

A ARTE DE ENSINAR COM  
JOGOS...

P. 31

O USO DE PARQUES ADAPTADOS  
PARA CRIANÇAS

P. 95

JOGOS E PARQUES: ESPAÇOS  
PARA INCLUSÃO

P. 243



# Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE  
Faculdade Campos Elíseos  
Edição 76, (Março/ 2024),  
SP - Mensal  
ISSN 2447-7931

## CDD 370

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

E-mail: [revista@fce.edu.br](mailto:revista@fce.edu.br)  
[biblioteca@fce.edu.br](mailto:biblioteca@fce.edu.br)

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

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

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



---

## CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira

Paulo Malvestio Mantovan

Márcia Donizete Leite Oliveira

Lúcia Matias da Silva

Carlos Rivera Ferreira

---

## EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

---

## COPYRIGTH

REVISTA EDUCAR FCE

ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.

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

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

## **ERRATA DA EDIÇÃO N. 76 – MARÇO/2024**

Informamos que o artigo publicado na edição n. 65, referente ao mês de abril/2023, da autora TATHIANA PIATNICZKA foi cancelado desta edição (65 – p. 318-327) por motivo de duplicidade. Sendo que a publicação correta se encontra na edição n. 75, cujo título é: "Alfabetização e Letramento nos anos iniciais", página 416.



# Sumário

ALANE SILVA MATOS . . . . .	7
LUDICIDADE NO SÉCULO XXI: OS JOGOS ELETRÔNICOS E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
ANA ISABEL DA COSTA. . . . .	21
PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	
ANDREA DA SILVA GALDINO. . . . .	31
A ARTE DE ENSINAR COM JOGOS: LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ANGELA ALICE DE AZEVEDO LOUREIRO BENTO DE SOUZA. . . . .	43
A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ESCOLA FUNDAMENTADA PELO AFETO	
CAMILA RISSATO SANTOS . . . . .	55
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI. . . . .	68
INTELIGÊNCIA PENITENCIÁRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A SEGURANÇA PÚBLICA	
CLAUDIA ROQUE . . . . .	79
O RACISMO ESTRUTURAL E MULHERES NEGRAS	
CONCEIÇÃO DAS GRAÇAS DE SOUZA INÁCIO . . . . .	95
O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS	
DEIVISOM GLAUCIO APARECIDO RIBEIRO SOUZA . . . . .	105
OS BENEFÍCIOS DAS AULAS PRÁTICAS DE FÍSICA PARA A INCLUSÃO	
ELIANE CRISTINA ALVES DE OLIVEIRA SOUZA . . . . .	118
A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ARTE E DA CULTURA AFRICANA NO BRASIL	
ELIS REGINA DE OLIVEIRA . . . . .	130
O GRAFISMO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
FRANCISCA DAS CHAGAS CARVALHO SILVA. . . . .	141
A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ISABEL CRISTINA PALMA PAES . . . . .	154
OS BENEFÍCIOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
KELLY PARRA DOS SANTOS VEIGA . . . . .	166
A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO	
LUCIANE SILVA DO NASCIMENTO . . . . .	180
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
LUSINETE SOUZA DOS SANTOS . . . . .	193
A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	

MÁRCIA MINAMI. . . . .	206
SÍNDROME ALCOÓLICO FETAL E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO	
MARILDA FLORIANA TRINDADE . . . . .	217
O IMPACTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSEQUÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM ALUNOS AUTISTAS	
MARILENA FILLIPE DE ARAUJO PEREIRA . . . . .	229
DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS BENEFÍCIOS	
MICHELLE PATRICIA THEODORO GUSSON. . . . .	243
JOGOS E PARQUES: ESPAÇOS PARA INCLUSÃO	
MORGANA SCABORA DE MELO . . . . .	255
A INFLUÊNCIA DO MEIO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL	
NATALIA PEREIRA DOS SANTOS NAITO . . . . .	265
NOVAS PRÁTICAS DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	
PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA . . . . .	279
LUÍS CARLOS PRESTES E O COMUNISMO NA TRAJETÓRIA POLÍTICA DO BRASIL	
PRISCILA MARIA TRENTIN . . . . .	291
ESCOLA INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR	
REGINALDO ALEXANDRE . . . . .	301
EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ENTRE RESISTÊNCIAS E AS TRANSFORMAÇÕES	
SILMARA LOPES BEIRO . . . . .	313
A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
SILVIA QUEIROZ MARTINS . . . . .	326
OS PROBLEMAS DA ANSIEDADE INFANTIL NA APRENDIZAGEM	
TÂNIA ZAMBELLI DINIZ . . . . .	339
EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA CRIANÇAS NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR	
TATIANA DE NOVAIS NEVES DOS SANTOS . . . . .	354
A ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	
TELMA DOS SANTOS MACIEL DE PAULO . . . . .	364
ACESSIBILIDADE E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
VALDONÊS COIMBRA CORRÊA . . . . .	376
A TEORIA TRIDIMENSIONAL DO DIREITO DE MIGUEL REALE	
VANDERLEY REGIS DE OLIVEIRA . . . . .	388
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	



# ALANE SILVA MATOS

Graduada em Pedagogia EAD Faculdade Unopar (Universidade Norte do Paraná) (2015); Pós-graduação em Ludopedagogia na Unipecc (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

# LUDICIDADE NO SÉCULO XXI: OS JOGOS ELETRÔNICOS E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**RESUMO:** O tema: Ludicidade no século XXI: os jogos eletrônicos e a importância do brincar no processo de aprendizagem” tem como principal objetivo conhecer o processo denominado gamificação levando-se em conta a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem infantil por meio do brincar e do uso de games. A metodologia utilizada valeu-se da pesquisa bibliográfica a partir da leitura de diversos artigos e livros tendo como principais teóricos pesquisados: Merie Bitar Moukachar; Bernard Spodek e Olívia N. Saracho; Luciane Maria Fadel e Vânia Ribas Ulbricht; Lynn Rosalina Gama Alves, Marcelle Rose da Silva Minho e Marcelo Vera Cruz Diniz; Tairine Vieira Barros Monteiro, Cláudia Dolores Magagnin e Cláudia Helena dos Santos Araújo; entre outros. A revisão de literatura traz em seu bojo a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, trazendo à baila questões relativo ao conceito de lúdico, de criança e o meio social histórico; a importância do brincar em conformidade com as teorias vigentes; a utilização das brincadeiras tradicionais nas escolas; o uso dos jogos eletrônicos na aprendizagem e as vantagens e vantagens de sua utilização nas escolas; o conceito de gamificação e sua utilização nos espaços de aprendizagem. Considerando-se que o conceito de criança, brincadeiras e brinquedos são historicamente construídos, percebe-se sua evolução. No que tange ao processo de gamificação, ressalta-se que seu uso não é algo novo, sendo vivenciado há muito tempo e, em várias esferas sociais que promovem a atividade humana, de forma individual ou em grupo, inclusive, nas escolas. Vale ressaltar que a pesquisa concretizada respondeu aos os objetivos propostos. Destarte, mediante o tema pesquisado não há que se falar em gamificação X a importância do brincar no processo de aprendizagem, mas sim, de uma junção desses dois itens ao se tratar da ludicidade no século XXI.

**Palavras-chave:** Ludicidade; Aprendizagem Infantil; Jogos Eletrônicos.



# INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como tema a importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças no século XXI mediante a influência da tecnologia e do ato de brincar próprio da infância, um possível viés para a utilização do processo de gamificação na educação infantil.

Mediante o tema, torna-se importante mencionar que quando a criança brinca, ela cria uma situação fantasiosa e imaginária, sendo que isto caracteriza e define o brinquedo. A imitação, a ludicidade e o brincar são fundamentais no desenvolvimento geral da criança. Quando a criança brinca, traz consigo regras de comportamento advindas da sua cultura e convivência. Neste contexto, o jogo deve ser considerado uma atividade social humana que se baseia em um contexto sociocultural e onde a criança recria a sua realidade utilizando-se de simbolismos. O jogo é visto como uma atividade psicológica é uma atividade cultural.

Entretanto, considerando a ampliação das diversas formas tecnológicas e o acesso cada vez maior aos dispositivos móveis que permitem aos usuários, inclusive às crianças a sua utilização a partir do acesso rápido em qualquer hora e lugar a imagens, games, músicas, vídeos diversos, etc., contemplando assim, a internet como mais um espaço que oportuniza o desenvolvimento da aprendizagem e de entretenimento. Desta maneira, os objetos com os quais a criança se relaciona são significativos em sua cultura e a relação estabelecida da criança com eles se modifica na medida em que esta se desenvolve.

Se por um lado a realidade urbana tem se caracterizado pela apropriação tecnológica, inclusive nas escolas, tem-se por outro, nesse mesmo espaço educacional a busca pelo resgate das brincadeiras de infância que contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança por meio da ludicidade.

Diante disso, apresenta-se o seguinte problema: é possível conceber o processo de gamificação como um facilitador do processo de aprendizagem incorporando-o como mais uma prática de ludicidade a ser vivenciada no universo infantil?

Entendendo que o ato de brincar seja universal e que o conceito de criança e de infância se dá culturalmente em consonância com a época vivida, é possível dizer que as brincadeiras e os brinquedos se encontram, também, atrelados a cada contexto sociocultural o que acaba influenciando de forma singular o processo de educação e de desenvolvimento do sujeito.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral conhecer o processo denominado gamificação levando-se em conta a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem infantil por meio do brincar e do uso de games e, como objetivos específicos: entender o significado do lúdico para o desenvolvimento infantil; Identificar as brincadeiras próprias da infância inerentes ao processo de desenvolvimento da criança; entender o uso de games no processo de desenvolvimento

cognitivo; compreender o processo de gamificação e suas possíveis contribuições no ensino-aprendizagem das crianças pequenas.

Em consonância com os objetivos propostos, a metodologia utilizada valeu-se da pesquisa bibliográfica mediante a revisão de literatura a partir da leitura de diversos artigos e livros tendo como principais teóricos pesquisados: Merie Bitar Moukachar; Bernard Spodek e Olívia N. Saracho; Luciane Maria Fadel e Vânia Ribas Ulbricht; Lynn Rosalina Gama Alves, Marcelle Rose da Silva Minho e Marcelo Vera Cruz Diniz; Tairine Vieira Barros Monteiro, Cláudia Dolores Magagnin e Cláudia Helena dos Santos Araújo; entre outros. E, como abordagem metodológica utilizou-se a pesquisa qualitativa que tem por finalidade possibilitar o pesquisador conseguir informações válidas para explicar como um todo as nuances e contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

A revisão de literatura traz em seu bojo a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, trazendo à baila questões relativas ao conceito de lúdico, de criança e o meio social histórico, a importância do brincar em conformidade com as teorias vigentes e a utilização das brincadeiras tradicionais nas escolas. Em seguida, aborda o uso dos jogos eletrônicos na aprendizagem e elenca as vantagens e vantagens de sua utilização nas escolas e, por fim, identifica o conceito de gamificação e sua utilização nos espaços de aprendizagem.

Finalizando o artigo encontram-se as considerações finais que traz os resultados encontrados a partir da revisão de literatura, bem como as limitações do estudo desenvolvido e sugestões para trabalhos futuros.



## A importância do lúdico no desenvolvimento da criança

Pode-se mencionar que, o homem, enquanto ser sócio-histórico se estabelece através das relações e contradições do meio ao qual se encontra inserido e, este sujeito enquanto criança, por meio do brincar, desenvolve sua aprendizagem e uma construção simbólica de mundo.

Entendendo o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir, os objetos com os quais a criança se relaciona são significativos em sua cultura e a relação estabelecida da criança com eles se modifica na medida em que esta se desenvolve.

Segundo Moukachar (2004, p, 57) apud Brougère (1995, p. 9):

O brinquedo é menos uma representação do real que o espelho da sociedade, quer dizer, das relações entre adultos e crianças. A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem de criança. Não é uma visão realista, mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura (MOUKACHAR apud BROUGÈRE, 1995, p. 9)

Nas escolas, empreende-se que as brincadeiras possibilitam transformar conteúdos difíceis e cansativos em atividades interessantes, neste sentido, o lúdico revela facilidades, porém devendo ser evidenciado a aplicação da disciplina.

Da mesma forma é possível observar a distinção dada à brincadeira educativa e a não educativa, mas ambas podem oferecer à criança uma gama de possibilidades de divertimento e de aprendizagens em

graus variados a partir de atividades diversificadas.

Para Spodek e Saracho (1994, p. 215):

A diferença não está nas atividades e nem no grau de divertimento que as crianças extraem delas, mas sim nos objetivos atribuídos a brincadeira pelas pessoas responsáveis pelas atividades das crianças. A brincadeira educativa tem como objetivo primário a aprendizagem. Ela é divertida para as crianças, pois se não proporcionar satisfação pessoal, a atividade deixa de ser lúdica. As brincadeiras educativas, entretanto, servem a um propósito pedagógico, ao mesmo tempo em que se mantém sua função de satisfação pessoal (SPODEK; SARACHO, 1994, p. 215).

Entendendo o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir, os objetos com os quais a criança se relaciona são significativos em sua cultura e a relação estabelecida da criança com eles se modifica na medida em que esta se desenvolve.

Nas escolas, empreende-se que as brincadeiras possibilitam transformar conteúdos difíceis e cansativos em atividades interessantes, neste sentido, o lúdico revela facilidades, porém devendo ser evidenciado a aplicação da disciplina.

A historicidade dos brinquedos, brincadeiras e jogos ocorrem a partir das transformações dos elementos sociais, culturais, políticos e econômicos de uma sociedade.

Da mesma forma acompanham essas transformações o conceito de infância e de criança, bem como o funcionamento social e simbólico do brinquedo.

A partir do século XVII se torna mais evidenciado a noção de infância e os brin-

quedos seriam imitações das experiências dos adultos, como exemplo tem-se a utilização do cavalo de pau e das bonecas. Já os jogos permitiam a participação em conjunto de adultos e crianças como cebra-cega, mímica, jogos de esconder, etc. Mas, é somente no século XX que a criança passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos, ou seja, passa a ser vista como um ser individual e com características próprias e, o lúdico encontra-se associado ao desenvolvimento do indivíduo nas esferas cognitiva, emocional e social (MOUKACHAR, 2004)

De acordo com o autor (2004, p. 59) “o que se observa é que as transformações das atividades lúdicas traduzem menos uma modificação nos conteúdos das brincadeiras do que de sua forma”.

Pode-se entender como conteúdo os objetivos básicos das brincadeiras, porém a forma de se realizar as brincadeiras foi alterada ao longo dos anos devido a diversos motivos como, por exemplo, espaço de brincar e tempo para brincar.

Partindo do pressuposto que o lúdico envolve a brincadeira e o jogo é possível, então, associá-lo como uma prática do desenvolvimento infantil, como uma prática social de gerações e como uma prática vinculada a um processo social.

A educação para a primeira infância sempre teve em seu programa as brincadeiras consideradas elementos essenciais para a aquisição de significados e habilidades.

Algumas teorias envolvendo o desenvolvimento infantil desenharam em seu bojo abordagens diferenciadas levando em conta os elementos educativos das brincadeiras por serem pedagogicamente significativas e, assim estimuladas nos espaços de educação formal.

A teoria Construtivista tem como base os estudos de Piaget e Vygotsky. De acordo com Spodek e Saracho (1998, p. 212):

Segundo Piaget, brincar é uma forma de manipular o mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais de uma pessoa. Assim sendo, ele tem uma função vital no intelecto em desenvolvimento da criança e se mantém, em um certo grau, sempre presente no comportamento humano. [...] Vygotsky acreditava que o desenvolvimento seguia a aprendizagem. Desde esse ponto de vista, ele depende do contexto histórico e social da criança. As crianças são capazes de realizar tarefas um tanto além do seu nível de desenvolvimento se lhes for oferecido um estímulo por indivíduos mais maduros. Este nível de desenvolvimento que está um pouco além do nível da criança em qualquer momento é chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky sugere que a brincadeira representa o funcionamento da criança na ZDP e, portanto, promove o desenvolvimento (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 212).

Assim, o lúdico através dos jogos e brincadeiras, bem como a relação da criança com o objeto do brinquedo permite uma apropriação para o uso em situações pedagógicas, visando o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Já a teoria Psicodinâmica que, também, influenciou os espaços escolares tem como seu representante o psicanalista Sigmund Freud, o qual considerava a brincadeira uma atividade necessária para que a criança elabore situações difíceis e sentimentos com os quais não consegue lidar. Diferente da terapia, a “ideia de aprender sobre as crianças observando suas brincadeiras permanece sendo uma parte da tradição da educação para a primeira infância” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 213).

Spodek e Saracho (1998, p. 213) mencionam que “caracteriza como modernas aquelas teorias que veem o brincar como uma função da motivação pela competência, e as que veem como um mecanismo de busca de estimulação”.

Há, portanto, uma gama variada em que se assenta o lúdico, oportunizando aos educadores a utilização de diversos tipos de atividades pedagógicas que mantêm suas qualidades lúdicas e eficácia quanto aos objetivos educacionais, bem como às crianças todos os tipos de aprendizagens em graus variados.

Com Freud, o conteúdo da brincadeira é fortemente afetivo e, com Piaget e Vygotsky, é fortemente cognitivo, além de exercer um papel socializador e ser autor recompensante (SPODEK; SARACHO, 1998).

Considerando essas atividades pedagógicas com qualidades lúdicas mencionam-se: as brincadeiras manipulativas que incluem brincadeiras com manipulação de equipamentos e objetos; brincadeiras dramáticas as quais permitem às crianças desempenharem um papel de faz-de-conta; brincadeiras motoras que envolvem a motricidade ampla e os jogos que são brincadeiras estruturadas em torno de regras específicas (SPODEK; MOUKACHAR, 1998).

Destarte, há de se dizer que o brincar na educação perpassa pela identificação das brincadeiras apropriadas, permitindo que as crianças transitem entre a fantasia e a realidade.

Assim, os professores poderão buscar nas brincadeiras e jogos os recursos necessários para serem aplicados em todas as áreas da aprendizagem na escola.

## A utilização das brincadeiras tradicionais no cotidiano escolar

Dada a importância do brinquedo e das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, cumpre salientar que a escola se tornou um locus do resgate das brincadeiras criadas e “brincadas” ao longo da história.

Mas, nem sempre as brincadeiras que vão passando de geração em geração são interessantes para as crianças de hoje ou mesmo não são ensinadas pelos seus pais mediante o processo da vida moderna que se instalou. Segundo Kishimoto (1996, p. 11):

As imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardadas em gavetas que não foram mais abertas em virtude do novo modo de vida dos tempos atuais que impede a transmissão oral dentro de espaços públicos. Cabe à escola a tarefa de tornar disponível o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa das crianças, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança (KISHIMOTO, 1996, p. 11).

Assim, cumpre à escola proporcionar espaços e tempos para que as crianças possam vivenciar brincadeiras tradicionais, correr, pular e poderem se deslocar no espaço.

A memória dos jogos e das brincadeiras de outrora permite aproximar a criança de seus pares, da cultura e do mundo. Assim, a construção de brinquedos e brincadeiras permite à criança agir sobre a atividade, socializar-se e aprender.

E, deste modo, a inclusão do lúdico nos currículos escolares da educação infantil tem contribuído significativamente para o desenvolvimento integral da crian-

ça, pois a cultura do brincar se dá por meio da expressão simbólica.

Assim, a utilização das brincadeiras tradicionais pelas escolas contribui para a formação de valores, do desenvolvimento de princípios e do resgate das raízes culturais de uma sociedade, bem como da função social da brincadeira.

### O uso dos jogos eletrônicos na aprendizagem

Contemplando a importância do lúdico em forma de brincadeiras e de jogos para o desenvolvimento infantil, na contemporaneidade, esses se apresentam, também, mediados pela tecnologia a partir de contextos lúdicos e ficcionais, envolto por narrativas, imagens e sons, no ambiente virtual.

De acordo com Monteiro (2009, p. 2):

Na atividade de resolução dos jogos eletrônicos, o computador pode ser um importante aliado no desenvolvimento das funções motoras, já que em seus programas, a solução de alguns desses jogos exige a habilidade do raciocínio e das funções motoras, num encadeamento de ideias e procedimentos, o que possibilita a interação mediadora feita pelo professor (MONTEIRO, 2009, p.2).

Além, das especificidades acima mencionadas, é possível inferir que ao aprender a jogar e ao aprender jogando por meio dos jogos eletrônicos a criança constrói o seu próprio conhecimento e desenvolve sua autonomia.

A presença dos jogos digitais na vida das crianças tem se tornado cada vez mais relevante. Assim, o fato de jogar pode significar aprendizagem e não apenas puro entretenimento (RAMOS; MARQUES, 2017).

É aceitável dizer que a criação e utilização desses jogos eletrônicos encontram relações com as teorias da motivação pela competência, na qual está o desejo de envolvimento em uma atividade que tem como resultado o sentimento de competência causado pelo sucesso e da teoria da busca de estimulação, a qual sugere que os indivíduos estão continuamente em busca de estímulos para manter um modo ativo de processamento de informações (SPODEK; SARACHO, 1998).

Segundo Ramos e Marques (2017, p. 2) apud Marques e Silva (2009, p. 1359):

Hoje, mais do que nunca, os jogos estão a invadir a escola, estando acessíveis através de computadores ou de tecnologias móveis, o que tem contribuído para o desenvolvimento de novos ambientes e cenários de aprendizagem interativos. Esta interação ocorre de modo direto entre os artefatos e os seus utilizadores, proporcionando a motivação, uma das condições fundamentais para a aprendizagem (RAMOS; MARQUES, 2017, p.2).

Cumprido salientar que, a utilização dos jogos eletrônicos para o aproveitamento da aprendizagem da criança ganha cunho pedagógico quando empregado em atividade intencional e mediada pelo professor, ou seja, torna-se um suporte de caráter lúdico que visa o benefício do desenvolvimento do aluno, significado semelhante dado à distinção da brincadeira educativa da não educativa.

### Vantagens e Desvantagens da utilização de jogos educativos

Além da satisfação pessoal os jogos digitais podem atuar como aliados no desenvolvimento cognitivo da criança, desde que bem selecionados, sendo considerado um conjunto de oportunidades que a es-



cola não pode ignorar (RAMOS; MARQUES, 2017)

Ramos e Marques (2017) apontam as vantagens da utilização dos digitais educativos:

Consolidação, de uma forma motivadora, de conceitos já aprendidos; Aprendizagem de conceitos de difícil compreensão; Interdisciplinaridade; Participação ativa dos alunos nos seus processos de aprendizagem; Favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição saudável, da observação, das várias formas de uso da linguagem e recuperação do prazer em aprender; Reforço ou recuperação de habilidades de que os alunos necessitam; Envolvimento emocional; Noção clara de limite de tempo e de espaço; Possibilidade de repetição e de recuperação do erro; A existência de regras claras e objetivas; A estimulação da imaginação, auto afirmação e autonomia; O trabalho cooperativo e de grupo; Permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e dificuldades dos alunos, etc. (RAMOS; MARQUES, 2017, p. 3).

Além das vantagens elencadas acima, considera-se que a utilização dos games permite aos professores e as crianças um encontro com novas formas de compreender e perceber o mundo ao qual se encontram inseridos, valendo-se de uma nova forma de aproximação do brincar e do aprender.

Contudo, há de se apontar, também, as desvantagens que se relacionam com a utilização dos jogos digitais no processo de aprendizagem na escola, as quais seguem:

Dificuldade em encontrar jogos que abrangem tópicos dos programas curriculares; Recursos técnicos/materiais das escolas não são suficientes para suportar este modelo

de aprendizagem; Falta de precisão científica dos conteúdos; Falta de compatibilidade entre a duração dos jogos e o horário de uso de salas de informática; Receio por parte dos professores em desenvolverem atividades que envolvam computadores, pois estas podem expor as suas vulnerabilidades tecnológicas aos alunos; Dificuldade de acesso e de disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente, etc. (RAMOS; MARQUES, 2017, p. 3).

Além das dificuldades acima mencionadas é possível dizer que a inserção de jogos eletrônicos na escola ainda continua gerando controvérsias no espaço educacional.

Contudo, a utilização dos games nas escolas pode ser uma alternativa de ressignificação de tradicionais processos educativos, permitindo explorar novos processos de aprendizagens lúdicos e dinâmicos.

### **A gamificação nos espaços de aprendizagem**

A gamificação tem como premissa a lógica dos games e se baseia na motivação e nas situações criadas com níveis de desafios, colaboração e recompensas. Esse modelo já é vivenciado nas escolas, uma proximidade do mundo real a partir do estímulo do pensamento na resolução de problemas, do trabalho colaborativo e, na forma de recompensas na evolução do aprendizado e realização de atividades.

Assim, em conformidade com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76):

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que



potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidades motoras (ALVES et al., 2014, p.76).

Entender o processo de gamificação na atualidade permite ao professor criar cenários educacionais como uma estratégia metodológica, valendo-se do uso da ludicidade para o alcance dos objetivos da aprendizagem, quer seja por meio do uso da tecnologia, ou pela utilização das brincadeiras próprias da infância.

Assim, Fadel e Ulbricht (2014, p. 6):

O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários), (FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 6).

Assim, elementos e práticas de gamificação que se encontram presentes no contexto educacional como premiação de professores pelos bons resultados obtidos pelos alunos, sistemas de pontuação e conceitos, troféus e medalhas, entre outros ainda são discutidos, mas resvala-se por técnicas amplamente divulgadas e utilizadas cotidianamente no domínio da vida social e do trabalho.

Para Ramos e Marques (2017, p. 4):

A utilização da gamificação em contexto educativo, ou seja, de elementos dos jogos digitais em contexto de aprendizagem, entendendo-se por “elementos dos jogos” características

tais como cumprir regras, estabelecer objetivos claros e premiar as conquistas através de sistemas de pontuação ou troféus (sistema de recompensa e feedback), lançar desafios, desenvolver a ação segundo níveis de dificuldades de forma a estimular desempenhos e promover a criação de enredos/narrativas e de avatares, aqui entendidos como a personificação do alter-ego imaginário da própria pessoa (física e emocional) na forma de um personagem. Estes fatores são de tal importância que apenas quando todos estão presentes, atuando de forma cooperativa, se pode falar com propriedade de gamificação (Kapp, 2012) e se consegue obter efeitos positivos ao nível do empenho dos indivíduos nas tarefas propostas (RAMOS; MARQUES, 2017, p. 4).

Contudo, criar uma vivência gamificada nas práticas educacionais com crianças a partir da mecânica dos games, pode exigir um domínio mais profundo desse conceito pelos professores, fazendo emergir novas práticas de aprendizagens colaborativas, criativas e mais prazerosas.

E, ainda, possibilitar “a compreensão de que é possível levar a lógica dos games para os espaços escolares, sem necessariamente utilizar games em tais lócus, e envolvendo os alunos a partir do universo no qual estão inseridos” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 88)

Vale observar o que mencionam Martins e Giraffa (2015, p. 45):

Nesse sentido, buscamos transcender práticas pedagógicas que se limitem a condicionar o estudante à busca de recompensa, sem desenvolver processos de reflexão (desenvolvimento do pensamento crítico), de colaboração e de cooperação, bem como outras competências e habilidades relevantes ao contexto da cibercultura. [...] a gamificação pode ser pensada por meio de duas perspectivas: a persuasão, que reforça uma perspectiva epistemológica empirista, através de sistemas de

pontuação, recompensas, entre outros; e a construção colaborativa e cooperativa, sendo desenvolvida por meio de desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, numa perspectiva epistemológica interacionista-constructivista-sistêmica. Acredita-se que o desenvolvimento dessa última perspectiva contribui para a Educação em tempos de cibercultura (MARTINS; GIRAFFA, 2015, p. 45).

Desta forma, considera-se significativo no contexto educacional a utilização de atividades que oportunizem desenvolver e/ou melhorar as competências das crianças em conjunto com sua formação cidadã mediante o cenário social e cultural vigente.

Vale lembrar que, que as atividades de gamificação para as escolas devem passar cuidadosamente pela compreensão das teorias do desenvolvimento acima apontadas interacionista-constructivista-sistêmica.

E, em específico, alude Martins e Giraffa (2015, p. 46):

Vale ressaltar que um arcabouço é uma referência que necessita ser adaptada ao contexto no qual será aplicada. Logo, existem elementos extra modelo a serem considerados nesse processo, como no caso da organização/adoção de uma estratégia pedagógica em uma instituição de Educação Básica, por exemplo, onde articulamos o modelo proposto com respaldo nas políticas que orientam a organização curricular e possuem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. As referências conceituais desse documento pautam-se, principalmente, na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como documentos norteadores internacionais produzidos pela ONU, UNICEF, UNESCO, entre outros. Esses órgãos norteadores pressupõem implicitamente, e por vezes de forma

explícita, a concepção do ensino das competências. Essa é encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica indicando o desenvolvimento de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas articuladas à realidade (MARTINS; GIRAFFA, 2015, p. 46).

Logo, é possível mencionar que para articular aprendizagens lúdicas significativas pautadas pelo modelo da gamificação torna-se necessário uma mobilização dos saberes docentes, os quais deverão configurar suas práticas pedagógicas a partir de um enfoque globalizador para que consiga identificar e aliar a organização curricular e a aquisição de competências.

Para Alves, Minho e Diniz (2014, p. 94): “Gamificação pode ser a palavra de ordem no vocabulário dos profissionais de marketing, de educação, do ministério, entre outros, mas resgatar o desejo de aprender na escola vai além dos elementos que compõem a gamificação”

Entender o processo de aprendizagem nas instituições educacionais vai além da utilização de técnicas, dada às singularidades de cada sujeito e como esse se relaciona com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Porém, há estudos que revelam condições comuns ao mundo da criança e da infância, como por exemplo, a utilização das brincadeiras e dos jogos, os quais proporcionam prazer, motivam e despertam nelas o desejo de aprender e de ser, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento do sujeito.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado é possível dizer que o lúdico contribui para a aprendizagem de todo ser humano, principalmente na infância, momento singular em que a criança está se relacionando e apropriando de sua construção no meio em que vive.

Diversas teorias desenvolvidas contribuem para reafirmar a importância do brincar e da utilização de jogos para o desenvolvimento do sujeito. Dado conhecimento de que o conceito de criança, brincadeiras e brinquedos são historicamente construídos, percebe-se sua evolução, conseqüentemente, sua relação com a sociedade, com o espaço da educação formal e as teorias que amparam o fazer pedagógico absorvidas pelas escolas.

Assim, a sociedade vigente e tecnológica tem se apresentado com novos saberes, novos brinquedos e jogos já amplamente utilizados pelo universo infantil e educacional. Contudo, há de se apropriar de suas vantagens para construir um caminho de aprendizado mais significativo e prazeroso para os sujeitos em desenvolvimento.

Portanto, os jogos eletrônicos podem se tornar bons aliados para a construção da aprendizagem nos mais diversos formatos, deixando de ser um mero brinquedo e, cabendo ao professor mediar sua utilização em conformidade com os conteúdos curriculares e objetivos propostos. Ou seja, cabe ao profissional da educação valer-se da reflexão para compreender e aproveitar os elementos tecnológicos de seu tempo a seu favor e ao de seus alunos.

No que tange ao processo de gamificação, ressalta-se que seu uso não é algo novo, sendo vivenciado há muito tempo e, em várias esferas sociais que promovem a atividade humana, de forma individual ou em grupo, inclusive, nas escolas.

É bem provável que as escolas empreguem a gamificação em suas atividades educacionais. Entretanto, as escolas podem não ter apropriado do conceito e aplicação nessa nova “roupagem” que cultiva o estímulo do sujeito para que esse possa alcançar um objetivo ou ultrapassar etapas necessárias ao processo de aprendizagem.

Valendo-se das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos como importantes elementos no processo de desenvolvimento do sujeito, a gamificação poderá ser identificada e trabalhada para a cooperação, respeito, organização de experiências, alcance de competências e domínios, etc.

Nesta acepção, ao compreender e se apropriar do processo de gamificação, o professor poderá tê-lo como um facilitador do processo de aprendizagem, incorporando-o como mais uma prática de ludicidade a ser vivenciada, também, no universo infantil.

Portanto, mediante o tema da pesquisa e sua realização não há que se falar em gamificação X a importância do brincar no processo de aprendizagem, mas sim de uma junção desses dois itens ao se tratar da ludicidade no século XXI.

Vale ressaltar que a pesquisa concretizada respondeu a todos os objetivos propostos, bem como o problema exposto. Contudo, pode-se dizer que a pesquisa se limita a revisão de literatura construída por meio da pesquisa bibliográfica realizada.

Como sugestão para o desenvolvimento de outros trabalhos sugere-se um maior aprofundamento nas teorias caracterizadas como modernas que veem o brincar como uma função de motivação e/ou como um mecanismo de busca pela estimulação, significativas para o processo de gamificação e, quem sabe, assim, permitir um novo olhar para o caminho da educação no século XXI.

# REFERÊNCIAS

ALVES, Rosalina Gama; MINHO, Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação:** diálogos com a educação. In: **Gamificação na educação**. FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FADEL, Luciana M. R.; ULBRICHT, Vania R. **Educação gamificada:** valorizando os aspectos sociais. In: **Gamificação na educação**. FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio Z, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lúcia M. M. **Gamificação nas práticas pedagógicas:** teorias, modelos e vivências. 2015. Disponível em: < [www.tise.cl/volumen11/TISE2015/42-53.pdf](http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/42-53.pdf) >. Acesso em: 24 set. 2018.

MONTEIRO, Tairine V. B.; MAGAGNIN, Cláudia D. M.; ARAÚJO, Cláudia H. S. **Importância dos jogos eletrônicos na formação do aluno**. 2009. Disponível em: < [https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/Tairine\\_Vieira\\_Barros\\_Monteiro\\_e\\_outros.pdf](https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/Tairine_Vieira_Barros_Monteiro_e_outros.pdf) >. Acesso em: 27 de dezembro de 2023.

MOUKACHAR, Merie Bitar. **Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras**. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª edição revista e ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, Vânia; MARQUES, João. **Dos jogos educativos à gamificação**. 2017. Disponível em: < [revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2017.0.01.3005/pdf](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2017.0.01.3005/pdf) >. Acesso em: 27 de dezembro de 2023.


SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



# ANA ISABEL DA COSTA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Ítalo Brasileiro (02/01/2014); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz II.

# PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM



**RESUMO:** Este artigo destaca a importância da Pedagogia Hospitalar, uma vez que as crianças e adolescentes têm o direito, mesmo estando em tratamento temporário ou permanente, ao ensino e aprendizado de forma lúdica. As “brincadeiras” direcionadas contribuem para o enfrentamento à doença, tanto para as crianças como para sua família também. Considerando a Educação como um direito, e importante ao desenvolvimento de todas as crianças, independente das dificuldades que elas possam enfrentar, esta pesquisa objetiva analisar os processos que envolvem a Pedagogia Hospitalar no contexto das crianças/pacientes. Uma brinquedoteca em um ambiente hospitalar é algo muito importante, uma vez que pacientes, sejam crianças ou adolescentes hospitalizados, têm esse direito. O objetivo principal é colaborar para a evolução e transformação dessas crianças e adolescentes, auxiliando na sua interação entre si, criando autonomia, esquecer a doença, a angústia, aprender a lidar com a “separação” dos familiares, transformando o ambiente hospitalar em um lugar acolhedor, alegre e lúdico. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a revisão bibliográfica de diversos autores sobre o tema para obter os dados de base. Juntamente à abordagem qualitativa, realizei a revisão bibliográfica de vários autores sobre o tema Pedagogia Hospitalar, fazendo o levantamento de bibliografias já publicadas nos diversos gêneros tais como: Revistas, livros, publicações avulsas entre outros. O trabalho esclarece o percurso desta área educacional no Brasil, as Bases Legais que norteiam a temática, relações dos pedagogos hospitalares com as crianças.

**Palavras-chave:** Educação; Criança; Pedagogia Hospitalar.

# INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho tem como objetivo principal entender como é o ambiente hospitalar “o mundo encantado de contar histórias” trabalhando com atuações que possam aumentar a motricidade global, criatividade, organização, socialização, afetividade e linguagem.

O objetivo deste estudo é analisar o estudo oferecido pela pedagogia em ambiente hospitalar, isto é, esse estudo oferecido pode ser realizado de duas formas diferentes:

É de extrema importância ter um Pedagogo dentro de um hospital que auxiliará as crianças e os adolescentes a dar continuidade em seus estudos mesmo estando internados.

Existe também a possibilidade dos atendimentos serem feitos no leito ou, de esse atendimento pedagógico ser feito em domicílio.

O que é de extrema importância e vale a pena repetir é o direito a continuar seus estudos onde quer que o paciente esteja.

O tema afetividade é relevante para a educação e para a sociedade. A afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. A afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo.

A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva.

A pesquisa trata a importância da afetividade na educação dentro de um ambiente hospitalar e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da afetividade na vida da criança é necessário se aprofundar e tomar como orientações alguns de nossos autores referenciais com suas ideias e estudos.

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes.

Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.



## HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não podem ser mais ignoradas, e sim tratados como fator primordial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kramer (1999), a Educação precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

As teorias de Henri Wallon (2002) contribuíram efetivamente para o resultado desse trabalho, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate da sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas.

A presença da afetividade entre professor e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação. Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança,

antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

A pedagogia hospitalar começou no ano de 1935 em Paris na segunda guerra mundial onde muitas crianças foram mutiladas e feridas e nesses casos ficaram um longo período nos hospitais. Diante dessa situação, surge a classe hospitalar em Paris criado pelo professor Henri Sellier com o intuito de amenizar o sofrimento causado pela guerra, amenizar e oportunizar a essas crianças e adolescentes ali feridas a chance de prosseguir com os estudos ali mesmo nos hospitais e assim com o incentivo de médicos, religiosos e voluntários a classe hospitalar foi criando espaços na sociedade aos poucos essa ideia de educação nos hospitais foi se difundindo na sociedade e se tornando um pouco mais acessível para crianças que se encontrava em hospitais. Em 1939 foi criado na França é o centro nacional de estudo e formação para crianças inadaptadas com o objetivo de formar professores para exercer a pedagogia hospitalar. Ainda no ano de 1939 foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao ministério da educação da França.

Antigamente, na Grécia, o pedagogo era o condutor de crianças e adolescentes para que estes alcançassem as primeiras letras e os cuidados com o corpo. Este termo, durante a história, ganhou mais três conotações importantes estudados até a contemporaneidade. Na opinião Herbart (1776 - 1841) a pedagogia não se separou da ciência; foi ele quem formulou a ideia de pedagogia como ciência da educação.

Já para Émile Durkheim (1858 - 1917) no final do século XIX e início do século XX, a pedagogia não pôde ser vista como teoria da educação; mas como literatura de educação ao pensamento utópico. Para ele as ciências da educação seriam compostas pela sociologia, que proporia finalidade e a

psicologia que forneceria instrumentos para a didática. Levando em consideração a corrente filosófica de John Dewey (1859-1952) o pragmatismo, e seu conceito de verdade: “como correspondência em favor da ideia pragmática da verdade, como útil. Sendo uma filosofia, ou melhor, uma teoria do conhecimento pode ser vista como verdadeira a partir de resultados práticos na situação de ensino” (GHIRALDELLI, 2006, p.10 -11).

Assim, baseados, na concepção Deweyana, temos a pedagogia como sinônimo de filosofia e a didática, ainda pensando na teoria da educação, como procedimentos que fazem a teoria acontecer segundo Ghiraldelli (2006, p.28), apud Comenius (1592 - 1641). Dentro desse contexto, não podemos deixar de considerar também que para Rousseau (1712 - 1778) a infância deve ser entendida “como um período a ser preservado, pois é nele que a autêntica individualidade e a disposição para a verdade podem ser cultivadas (GHIRALDELLI, 2006, p.26). No entanto, é possível afirmar que tanto a pedagogia tradicional quanto a nova apresentam a herança destes pensadores. E é a partir deste princípio que podemos nos perguntar: existe um papel para a pedagogia fora da escola?

A maioria das crianças e adolescentes está dentro dos locais de aprendizagem, como mostram as pesquisas? Se é possível ensinar tudo a todos, como incluir as crianças que estão hospitalizadas? Temos potencial para atender as crianças que estão afastadas da escola para dar continuidade aos estudos neste período, sem prejudicar seu retorno à sala de aula? O pedagogo está habilitado para mediar e auxiliar as atividades de caráter ludo-pedagógico para as crianças durante o tratamento? Hoje o pedagogo pode ser visto por outro prisma; inserido num contexto de transformações intermináveis, para alcançar uma educação para a inclusão.

Sua atuação é mais abrangente e nota-se uma contribuição indispensável dentro das instituições hospitalares que, através do olhar pedagógico oferecido ao ser humano (antes visto como uma peça num clima mecânico e impessoal, onde se priorizava os cuidados físicos e distúrbios isolados sem considerar as condições sociais e psicológicas) percebe-se uma nova proposta educativa de investimento no potencial de educabilidade do “ensinante” hospitalizado, pelos programas educacionais personalizados que oferecem atenção e afetividade à diversidade dos pacientes alunos.

Já em 1986 surge a carta europeia dos direitos das crianças hospitalizadas e a primeira legislação que dá direito à educação às crianças e adolescentes internadas. A pedagogia se espalhou pelo mundo no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano 1950 no hospital menino Jesus no qual permaneceu atuando até os dias de hoje.

No Brasil infelizmente a pedagogia hospitalar é pouco difundida nos cursos de pedagogia, mas felizmente existe sim uma legislação que garante os direitos das crianças hospitalizadas.

Para Oliveira (1994), a pedagogia hospitalar sobretudo vem amenizar o sofrimento da criança internada no hospital, o paciente que se envolve em atividades voltadas para a educação pode sim sair do foco da doença naquele momento e até mesmo esquecer por algum tempo seu estado de saúde ela precisa de toda atenção. É muito diferente de você lidar com uma outra criança saudável. Atuar como pedagogo com uma criança hospitalizada grave é preciso de foco planejamento e contribuição a todo momento um apoio físico e emocional pois assim pode ajudar na melhora desse paciente ou até mesmo a cura dessa criança. Sua volta à sociedade tem que ser tranquila e equilibrada e é função do pedagogo preparar a criança e adolescente a esse retorno de modo natural e passivo.



## O AMBIENTE HOSPITALAR

A história concernente ao atendimento hospitalar tomou, apesar do ritmo lento, novos rumos, alcançando os dias de hoje em que qualidade e humanização ocupam o mesmo espaço na mentalidade dos que se dedicam ao trabalho hospitalar.

No dia a dia hospitalar, observa-se que ainda são poucos os hospitais que abordam com as crianças doentes temáticas que se distanciam da dimensão técnica do cuidado ou do cumprimento das rotinas hospitalares.

No entanto, à medida que se busca aplicar a humanização do cuidado, novas oportunidades para tal fim podem ser visibilizadas pelos hospitais. Assim, é possível, com o passar do tempo, vislumbrar outras possibilidades de ajudar os pacientes, não só com o cuidado técnico, mas também com o cuidado humano e solidário.

De acordo com Aranha (2006), as escolas implantadas nos hospitais no Brasil têm buscado ultrapassar a fronteira. E os profissionais da área da saúde e o pedagogo ao mesmo tempo em que convivem com as dores e incertezas das crianças, também trabalham com a alegria, com a valorização da vida e possibilidades desses sujeitos.

Quando se aproximam das crianças e escutam suas vozes, estão quebrando velhas estruturas de distanciamento da relação profissional de saúde com os pacientes.

Quando o Pedagogo trabalha com a arte, conteúdo educativo, lúdico, valoriza o movimento e a vida, propondo mudanças no campo dos costumes e das subjetividades no universo hospitalar.

O papel da pedagogia hospitalar é transformar o mundo imposto às crianças hospitalizadas, e com o conhecimento

apresentado, possui o poder de mudar as condições que a doença traz ao universo infantil, e mais, pode detectar o quadro emocional da criança levando-a, em muitos casos, a conquistar o abandono da dor, medos e inseguranças para se entregar às possibilidades da ação educativa, além de permitir que o aluno não perca tempo nos estudos durante sua internação e continue acompanhando o currículo escolar.

Este papel poderá ir além, segundo a proposta da pedagogia da animação por Marcellino (2007) onde ele sugere a redescoberta da educação nas origens da alma, porque animar é vibrar a vida, resgatá-la. Em geral é o que falta dentro do sistema educacional, embora não seja falado, porém no caso da pedagogia hospitalar que propõe a recuperação de crianças debilitadas é essencial um trabalho ligado à subjetividade humana.

A classe hospitalar aproxima escola, hospital e comunidade; levando em consideração as relações de compreensão das necessidades e limitações de cada indivíduo envolvido. As atividades nas classes hospitalares são apontadas como aliadas da recuperação clínica dos estudantes.

Ela se apresenta como um processo alternativo de educação, um novo caminho tomado no meio profissional da educação, com um bom desempenho na conquista de seus ideais; como afirma Fonseca (2005, p.12) é necessário quebrar “a estranha relação entre o estar doente e a não possibilidade dos estudos”.

A pedagogia hospitalar, além de envolver o conhecimento médico, insere a psicologia; no entanto, para realizar esta tarefa complexa é necessário um ponto de referência que não seja exclusivamente médico, mas o enfoque formativo, instrutivo e psicopedagógico.

O profissional que atua nesta área deve ser amigo, companheiro, atencioso e bem-preparado para lidar com situações muitas vezes desagradáveis, deve ser criativo, pois nem sempre encontrará tudo pronto, principalmente na crise em que vivemos tanto na educação como na saúde, por este motivo deve improvisar alternativas de realização de seu trabalho.

O pedagogo que trabalha em hospitais se depara com a realidade de pessoas que veem seus sonhos e projetos interrompidos, mesmo que provisoriamente, devido ao surgimento de uma doença que impossibilita a criança/adolescente de frequentar a escola, correndo o risco de afetar o seu desenvolvimento psicológico, escolar e social, assim, a Pedagogia Hospitalar tem o objetivo de unir Ensino e Saúde.

Os profissionais formados em Licenciatura que atuam nesse campo acompanham a aprendizagem de alunos que estão internados e não conseguem frequentar a escola normalmente.

## QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO DENTRO DO HOSPITAL

O homem não deixa nunca de aprender, de adquirir conhecimento, nem mesmo quando se encontra em situação de fragilidade, como muitas vezes ocorre nas instituições hospitalares, e a função do pedagogo é auxiliar na manutenção e no prosseguimento dessa aprendizagem, trabalhando por seu desbloqueio e por sua potencialização.

O pedagogo é um profissional que trabalha com as questões de ensino e aprendizagem e, para tanto, deve estar preparado para trabalhar em qualquer ambiente em que possa, de alguma maneira, proporcionar aprendizagem, seja ela formal ou não.

A proposta da pedagogia na instituição hospitalar visa realizar um trabalho humanizado e lúdico a partir da formação da classe hospitalar, em que a mesma acontece com a observação e informações sobre a vida do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente, buscando sempre orientar os pais ou responsáveis pelo paciente sobre o andamento do aprendizado.

Behrens (2012) registra que o êxito da educação do aluno hospitalizado está estreitamente relacionado ao planejamento entre o professor da classe hospitalar e o professor da escola de origem, de modo que o trabalho do professor da classe hospitalar, ainda que efetivo, pode futuramente gerar dificuldade para o aluno se integrar novamente no ensino regular, caso não seja realizada essa troca de informações com o estabelecimento de ensino.

A aprendizagem pode ocorrer em um espaço institucionalizado, em um clima social onde a interação com a cultura de forma articulada se faz presente.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos" (MATOS; ARANHA, 2006, p.67)

A parte emocional é um pilar essencial, pois é um processo educativo, não escolar, que propõe desafios aos educadores e possibilita a construção de novos conhecimentos dentro de um espaço de aprendizagem localizado no hospital, a fim de que esta criança possa se preparar para vencer o tratamento médico e ao mesmo tempo os desafios escolares.

Estamos falando de alternativas e mais, do direito à educação. Está em discussão a forma como as crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar as aulas, em virtude do tratamento de saúde, serão atendidas, para continuar o processo de desenvolvimento psíquico e cognitivo.

O ser humano tem experiência de dois mundos: aquele em que vive diariamente, controlado, e o que lhe permite o imaginário, o sonho acordado, sendo assim, a educação é fundamental na vida do ser humano é um direito de todos. A Pedagogia Hospitalar é uma das modalidades de ensino que faz com que seja garantido e assegurado esse direito a todos. Ela leva a educação para os hospitais, onde se faz necessária, tornando-se muito importante perante a sociedade.

O cenário hospitalar é geralmente desconhecido pela criança. Ela, uma vez internada, passa a conviver com outras crianças doentes, em diferentes estágios de enfermidade, sendo assim transportada para um ambiente associado ao sofrimento e, algumas vezes, à morte.

A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística. Ao ser hospitalizada, a criança é afastada abruptamente de sua família, de sua casa, de seus amigos e de seus brinquedos, o que gera situações de grande insegurança.

A hospitalização prolongada diminui a convivência da criança com a família, os amigos e os colegas da escola, e isso pode excluí-la também da possibilidade de contato com o universo imaginário. Entretanto, essa situação vem sendo modificada, mediante inúmeras iniciativas já adotadas em alguns hospitais do Brasil.

Sabe-se que a Pedagogia é um campo de atuação da educação que lida com o processo de construção do conhecimento. O profissional dessa área é o mais apto a mediar e nortear a educação, que por sua vez é guiada pela fixação de regras que só se colocam por conta da existência de objetivos educacionais.

Sendo assim, poder falar das histórias, identificar-se com os personagens, rir e se emocionar com os contos e as imagens contidas nos livros proporciona à criança espaço para imaginar e brincar, mesmo ela estando imobilizada no leito. Lendo e contando histórias para as crianças ampliam seu universo cultural e sua formação como leitor.

De acordo com Aranha (2006) O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade. Brincar é necessidade da criança em todas as etapas de seu desenvolvimento, por isso, o ambiente hospitalar é um centro de referência e tratamento de saúde, que acaba por gerar um ambiente muitas vezes de dor, sofrimento e morte, causando uma forma de ruptura dessas crianças e adolescentes com os laços que mantém com seu cotidiano e produção da existência da construção de sua própria aprendizagem.

Behrens (2012) registra que o êxito da educação do aluno hospitalizado está estreitamente relacionado ao planejamento entre o professor da classe hospitalar e o professor da escola de origem, de modo que o trabalho do professor da classe hospitalar, ainda que efetivo, pode futuramente gerar dificuldade para o aluno se integrar novamente no ensino regular, caso não seja realizada essa troca de informações com o estabelecimento de ensino.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educativa desenvolvida no projeto tem como o mundo encantado de contar história no ambiente hospitalar o eixo condutor da aprendizagem. Isso porque considero que contar histórias no ambiente hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido.

A Pedagogia Hospitalar é a educação no meio hospitalar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes que estejam em tratamento médico. Podendo assim, conter a educação formal, dando prosseguimento ao estudo do educando, mudando o ambiente regular (escola) para o contexto hospitalar, e outras adaptações devidas ou educação informal, que se dão através, e principalmente, no uso da brinquedoteca, atividades lúdicas, oficinas e demais projetos.

Outro papel importante de contar histórias é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

E levar a leitura e o brincar a essas crianças é possibilitar o exercício de sua cidadania, já tão comprometida por suas condições físicas, materiais e psicológicas. A Pedagogia Hospitalar vem como uma forma de minimizar os efeitos negativos do quadro clínico e psicológico do paciente, uma vez que, ajuda na sua estabilidade emocional, na continuidade de seus estudos para que ele não fique defasado.

O constante desenvolvimento de atividades literárias, cênicas e lúdicas se faz necessário, como alternativa ao triste ambiente hospitalar em que se encontram as crianças.

As histórias infantis podem ser utilizadas para trabalhar aspectos como: (a imaginação, raciocínio, criatividade etc.) e para transmitir valores (ética, amor, respeito, paz, cooperação etc.), promover a cultura e disseminar informações.

Portanto o objetivo do projeto é levar o ensino e a aprendizagem a crianças e adolescentes impedidos de frequentar a escola por motivos de saúde, garantindo que eles não sejam prejudicados nos estudos.

Possibilitar a aprendizagem de forma que a criança construa seu conhecimento; sendo este dever não somente do Estado, mas de toda a sociedade de garantir o direito da criança internada o acesso à escola.



# REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BEHRENS, M. A. Caminhos da escolarização hospitalar para uma visão de complexidade. In: MATTOS, E. L.M. (Org.). **Escolarização Hospitalar: Educação e Saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 3. ed., p. 9-20, 2012.

KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PERRENOUD, P. et alli – **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**; Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON Henri. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

## ANDREA DA SILVA GALDINO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014), Licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2013), Bacharel em Ciências Biológicas pela Faculdade pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2012); Professora do Céu pela Prefeitura e do Ensino Fundamental I pelo Estado.

# A ARTE DE ENSINAR COM JOGOS: LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** Este artigo discute a integração tecnológica no ambiente lúdico como uma estratégia promissora para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Explora-se o potencial das tecnologias digitais, como jogos de computador e realidade virtual, para proporcionar experiências de aprendizagem envolventes e significativas, que contribuam para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos. A pesquisa investiga os impactos dessa integração no engajamento dos alunos, na motivação para aprender e na construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Por fim, são apresentadas considerações sobre os benefícios e desafios da integração tecnológica no ambiente lúdico e suas implicações para a prática educacional.

**Palavras-chave:** Integração Tecnológica; Ambiente Lúdico; Desenvolvimento Socioemocional; Tecnologias Digitais; Aprendizagem.



# INTRODUÇÃO

A integração tecnológica no ambiente lúdico é uma área de pesquisa e prática educacional que tem despertado grande interesse nos últimos anos. Esta abordagem busca explorar o potencial das tecnologias digitais, como jogos de computador, realidade virtual e aplicativos móveis, para promover experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas para os alunos. Neste contexto, a presente introdução busca apresentar os objetivos propostos e a justificativa para a investigação sobre o tema.

O principal objetivo desta pesquisa é explorar como a integração tecnológica no ambiente lúdico pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Assim, pretende-se investigar como os jogos digitais e outras tecnologias podem ser utilizados de forma eficaz para promover habilidades sociais e emocionais, como empatia, colaboração, pensamento crítico e autorregulação emocional.

Além disso, busca-se compreender os impactos dessa integração no engajamento dos alunos, na motivação para aprender e na construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

A justificativa para esta pesquisa reside na crescente importância atribuída ao desenvolvimento socioemocional dos alunos no contexto educacional. Estudos têm demonstrado que habilidades sociais e emocionais desempenham um papel fundamental no sucesso acadêmico, na saúde mental e no bem-estar geral dos alunos.

Portanto, é essencial que os educadores busquem estratégias inovadoras e eficazes para promover o desenvolvimento integral dos alunos, indo além do ensino de conteúdos curriculares tradicionais.

Neste sentido, a integração tecnológica no ambiente lúdico apresenta-se como uma abordagem promissora para alcançar esse objetivo. Os jogos digitais e outras tecnologias oferecem oportunidades únicas para os alunos praticarem e desenvolverem habilidades socioemocionais de uma maneira lúdica, interativa e contextualizada.

Além disso, as tecnologias digitais permitem uma maior personalização e adaptação do ensino às necessidades e interesses individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e relevante.

Portanto, esta pesquisa visa contribuir para o avanço do conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais no ambiente educacional, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Ao investigar os benefícios e desafios da integração tecnológica no ambiente lúdico, espera-se fornecer insights valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas interessados em promover uma educação mais holística e centrada no aluno.



## JOGOS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

A utilização de jogos como ferramentas pedagógicas tem sido objeto de interesse e investigação em diversos campos do conhecimento. Esta abordagem pedagógica tem como base a ideia de que o jogo pode ser uma forma eficaz de engajar os alunos, promovendo a aprendizagem de maneira mais significativa e prazerosa.

Segundo Gee (2003), os jogos proporcionam um ambiente de aprendizagem imersivo, no qual os jogadores são desafiados a resolver problemas, tomar decisões e interagir com diferentes contextos, o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse contexto, os jogos digitais têm ganhado destaque como uma ferramenta pedagógica promissora. De acordo com Prensky (2001), os nativos digitais, ou seja, as gerações que cresceram imersas na tecnologia digital, têm uma afinidade natural com os jogos digitais e tendem a se engajar mais facilmente com esse tipo de recurso.

Dessa forma, os jogos digitais podem ser utilizados para promover a aprendizagem em diversos contextos educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Além dos jogos digitais, os jogos analógicos também têm sido explorados como ferramentas pedagógicas eficazes. Segundo Koster (2005), os jogos analógicos, como jogos de tabuleiro, jogos de cartas e jogos de simulação, podem oferecer experiências de aprendizagem ricas e envolventes, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico. Esses jogos também podem ser adaptados para

abordar diferentes conteúdos curriculares, tornando-os versáteis e flexíveis.

No entanto, é importante ressaltar que a eficácia dos jogos como ferramentas pedagógicas depende da forma como são integrados ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme salientado por Squire (2006), os jogos não devem ser utilizados como meros instrumentos de entretenimento, mas sim como recursos educacionais cuidadosamente planejados e integrados ao currículo escolar.

Isso requer uma reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, o design do jogo e as estratégias de avaliação, de modo a garantir que os jogos contribuam efetivamente para o desenvolvimento das competências dos alunos.

Além disso, é importante considerar as características individuais dos alunos ao utilizar jogos como ferramentas pedagógicas. Conforme destacado por Malone (1981), os jogos podem oferecer diferentes níveis de desafio e autonomia, permitindo que os alunos progridam em seu próprio ritmo e explorem diferentes estratégias de aprendizagem.

Portanto, os educadores devem estar atentos às necessidades e preferências dos alunos, adaptando os jogos de acordo com o perfil de cada turma e indivíduo.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Conforme apontado por Shaffer (2006), o professor desempenha um papel fundamental ao utilizar jogos como ferramentas pedagógicas, orientando e apoiando os alunos durante a experiência de jogo, promovendo discussões e reflexões sobre os conteúdos abordados e fornecendo feedback construtivo.

Dessa forma, o professor atua como um facilitador da aprendizagem, criando um ambiente propício para a exploração e o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Em suma, os jogos podem ser poderosas ferramentas pedagógicas, capazes de promover a aprendizagem de forma eficaz e envolvente. No entanto, sua utilização requer uma abordagem cuidadosamente planejada e integrada ao contexto educacional, considerando os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Ao explorar o potencial dos jogos como ferramentas pedagógicas, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais significativas e motivadoras, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

## **CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM JOGOS EDUCATIVOS**

A relação entre criatividade e inovação em jogos educativos é um campo de estudo em constante evolução, visto que a integração desses elementos pode potencializar significativamente os processos de aprendizagem.

Segundo Csikszentmihalyi (1996), a criatividade é um processo complexo que envolve a geração de ideias originais e a habilidade de transformá-las em algo concreto e útil. Já a inovação refere-se à aplicação prática das ideias criativas, resultando em produtos, serviços ou processos que agregam valor e provocam mudanças positivas na sociedade (BERGHE et al., 2009).

No contexto dos jogos educativos, a criatividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de experiências de aprendizagem inovadoras e estimulantes.

Segundo Resnick (2007), os jogos oferecem um espaço privilegiado para a expressão criativa, permitindo que os alunos explorem conceitos e ideias de forma lúdica e experimental. Além disso, os jogos podem ser projetados de maneira a incentivar a criatividade dos jogadores, oferecendo desafios abertos e oportunidades para a experimentação e a descoberta (Kafai et al., 2010).

A inovação, por sua vez, está relacionada à capacidade de utilizar a criatividade para criar soluções novas e eficazes para problemas educacionais. Conforme destacado por Gee (2007), os jogos educativos inovadores são aqueles que conseguem integrar conteúdos curriculares com mecânicas de jogo envolventes e desafiadoras, proporcionando uma experiência de aprendizagem única e significativa para os jogadores. Esses jogos podem utilizar tecnologias emergentes, como realidade virtual, inteligência artificial e gamificação, para criar experiências de aprendizagem imersivas e personalizadas (PIVEC, 2014).

No entanto, a integração da criatividade e inovação em jogos educativos também apresenta desafios e dilemas. Por um lado, é necessário garantir que os jogos sejam culturalmente sensíveis e socialmente responsáveis, evitando estereótipos e preconceitos que possam reforçar desigualdades existentes (DETERDING et al., 2011).

Por outro lado, é importante encontrar um equilíbrio entre a liberdade criativa e os objetivos educacionais, garantindo que os jogos promovam a aprendizagem dos conteúdos previstos nos currículos escolares (SALEN & ZIMMERMAN, 2004).

Além disso, é fundamental envolver os professores e educadores no processo de desenvolvimento e implementação de jogos educativos inovadores. Conforme salientado por Steinkuehler & Duncan (2008), os professores desempenham um papel essencial na integração dos jogos na sala de aula, adaptando os jogos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e fornecendo orientação e suporte durante a experiência de jogo.

Dessa forma, os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas eficazes, capazes de promover a aprendizagem de forma criativa e inovadora (KLOPFER et al., 2009).

Em suma, a integração da criatividade e inovação em jogos educativos oferece oportunidades promissoras para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem mais significativas e motivadoras.

No entanto, é necessário um esforço colaborativo entre pesquisadores, desenvolvedores, professores e educadores para criar jogos educativos que sejam criativos, inovadores e, ao mesmo tempo, eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos.

## ESTUDO DE CASO: JOGOS QUE TRANSFORMAM A EDUCAÇÃO

O estudo de casos sobre jogos que transformam a educação tem sido uma área de interesse crescente na pesquisa educacional, à medida que os educadores buscam novas abordagens para engajar os alunos e promover a aprendizagem significativa. Um exemplo notável é o jogo "Minecraft Educação", uma versão educacional do popular jogo de construção e exploração "Minecraft".

De acordo com Clark (2016), "Minecraft Educação" tem sido utilizado em escolas de todo o mundo para ensinar uma variedade de disciplinas, incluindo matemática, ciências, história e artes. Os alunos podem explorar mundos virtuais, colaborar com colegas e construir projetos criativos, o que proporciona uma experiência de aprendizagem imersiva e personalizada.

Outro exemplo de jogo que transforma a educação é "Kahoot!", uma plataforma de jogos de perguntas e respostas que tem sido amplamente utilizada por professores para revisar conceitos, avaliar o aprendizado dos alunos e promover a participação em sala de aula.

Segundo Mazo et al. (2017), "Kahoot!" tem o potencial de tornar a aprendizagem mais interativa e divertida, incentivando os alunos a competir entre si de forma saudável e colaborativa. Além disso, a plataforma oferece aos professores insights valiosos sobre o desempenho dos alunos, permitindo que eles adaptem suas práticas de ensino conforme necessário.

Um terceiro exemplo é o jogo "Scratch", uma plataforma de programação visual projetada para ensinar conceitos básicos de programação de forma acessível e divertida. De acordo com Resnick et al. (2009), "Scratch" permite que os alunos criem seus próprios jogos, animações e histórias interativas, promovendo o desenvolvimento de habilidades como pensamento computacional, resolução de problemas e criatividade. Além disso, a comunidade online de "Scratch" oferece aos alunos a oportunidade de compartilhar e colaborar em projetos, ampliando ainda mais suas habilidades e conhecimentos.

No entanto, apesar dos benefícios potenciais dos jogos na educação, é importante reconhecer que nem todos os jogos são igualmente eficazes ou apropriados para todos os contextos educacionais.

Como apontado por Gee (2003), os jogos devem ser cuidadosamente selecionados e integrados ao currículo escolar, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e as práticas pedagógicas existentes. Além disso, os educadores devem receber formação adequada sobre como utilizar os jogos de forma eficaz e reflexiva, garantindo que sua implementação contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro desafio importante é garantir a acessibilidade e a equidade no uso de jogos na educação. Como destacado por Steinkuehler & Duncan (2008), é essencial que todos os alunos tenham a oportunidade de participar de experiências de aprendizagem baseadas em jogos, independentemente de seu contexto socioeconômico ou cultural.

Isso requer o acesso a recursos tecnológicos adequados, bem como políticas e práticas educacionais inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade dos alunos.

Em suma, os estudos de caso sobre jogos que transformam a educação oferecem insights valiosos sobre o potencial dos jogos para promover a aprendizagem significativa e engajar os alunos de maneira inovadora. No entanto, é necessário um esforço contínuo por parte dos educadores, pesquisadores e formuladores de políticas para garantir que os jogos sejam utilizados de forma eficaz, reflexiva e equitativa, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em todo o mundo.

## **INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NO AMBIENTE LÚDICO**

A integração tecnológica no ambiente lúdico tem sido uma área de interesse crescente na pesquisa em educação e tecnologia, à medida que os educadores buscam aproveitar o potencial das tecnologias digitais para promover experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas.

De acordo com Gee (2007), os jogos digitais oferecem oportunidades únicas para a aprendizagem, proporcionando um ambiente imersivo no qual os alunos podem explorar conceitos complexos, experimentar diferentes papéis e interagir com conteúdos de forma ativa e participativa.

Um exemplo de integração tecnológica no ambiente lúdico é o uso de jogos de realidade virtual (RV) e realidade aumentada (RA) na educação. Segundo Dede (2009), a RV e a RA oferecem experiências de aprendizagem altamente imersivas, nas quais os alunos podem interagir com ambientes virtuais tridimensionais e objetos digitais sobrepostos ao mundo real.



Essas tecnologias têm sido utilizadas para simular situações complexas, como experimentos científicos, visitas a locais históricos e exploração de conceitos abstratos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais tangível e palpável.

Além dos jogos de RV e RA, as tecnologias de gamificação também têm sido amplamente exploradas como uma forma de integrar a tecnologia ao ambiente lúdico. Conforme destacado por Kapp (2012), a gamificação envolve o uso de elementos de design de jogos, como recompensas, desafios e rankings, em contextos não lúdicos, como a sala de aula. Essa abordagem visa motivar os alunos, promover o engajamento e recompensar o progresso na aprendizagem, tornando-a mais divertida e estimulante.

Outra forma de integração tecnológica no ambiente lúdico é o uso de aplicativos e plataformas digitais voltadas para a criação e compartilhamento de conteúdo lúdicos. Por exemplo, o aplicativo "Scribblenauts" permite que os usuários criem e compartilhem suas próprias aventuras interativas, estimulando a criatividade e a colaboração entre os jogadores (GEE, 2014).

Da mesma forma, plataformas como "Kahoot!" e "Quizizz" permitem que os professores criem jogos de perguntas e respostas personalizados para revisão de conteúdos, promovendo a participação ativa dos alunos e facilitando a avaliação formativa (MAZZO et al., 2017).

No entanto, é importante reconhecer que a integração tecnológica no ambiente lúdico também apresenta desafios e dilemas. Por exemplo, há preocupações sobre a dependência excessiva de tecnologia e o impacto negativo na saúde mental e no bem-estar dos alunos (PRZYBYLSKI & WEINSTEIN, 2017).

Além disso, nem todos os alunos têm acesso igual às tecnologias digitais, o que pode agravar as desigualdades educacionais existentes (Selwyn, 2016). Portanto, é essencial que os educadores considerem cuidadosamente as implicações éticas, sociais e culturais da integração tecnológica no ambiente lúdico, buscando maximizar os benefícios e minimizar os riscos para todos os alunos.

Em suma, a integração tecnológica no ambiente lúdico oferece oportunidades emocionantes para repensar e transformar a experiência de aprendizagem. No entanto, é necessária uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos educadores, pesquisadores e formuladores de políticas, visando garantir que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma ética, inclusiva e equitativa, promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

## DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL ATRAVÉS DE JOGOS

O desenvolvimento socioemocional por meio de jogos é uma área de estudo que tem ganhado destaque na pesquisa educacional, à medida que os educadores reconhecem a importância de promover não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Segundo Elias et al. (1997), o desenvolvimento socioemocional refere-se à capacidade dos indivíduos de compreender e gerenciar suas próprias emoções, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis e resolver conflitos de forma construtiva.

Os jogos oferecem um ambiente seguro e estruturado para praticar e desenvolver essas habilidades socioemocionais de maneira lúdica e interativa (GOLEMAN, 1995). Por exemplo, jogos de cooperação e trabalho em equipe podem ajudar os alu-

nos a desenvolver habilidades de comunicação, colaboração e empatia, à medida que trabalham juntos para alcançar objetivos comuns (ROSAS et al., 2003).

Da mesma forma, jogos que envolvem a resolução de problemas e tomada de decisões podem promover o pensamento crítico, a criatividade e a autorregulação emocional (SHUTE et al., 2015).

Um exemplo notável de jogo que promove o desenvolvimento socioemocional é o "The Sims", uma série de jogos de simulação de vida que permite aos jogadores criar e controlar personagens virtuais em situações do cotidiano.

De acordo com Yee (2006), "The Sims" oferece aos jogadores a oportunidade de explorar questões relacionadas à identidade, relacionamentos interpessoais e responsabilidade social, promovendo reflexão e discussão sobre temas importantes da vida real. Além disso, o jogo estimula a empatia e a compreensão das emoções dos outros personagens, o que pode ajudar os jogadores a desenvolver habilidades de inteligência emocional (GOLEMAN, 1995).

Outro exemplo é o jogo "Journey", uma experiência de jogo narrativa e emocional que incentiva os jogadores a explorar temas como conexão humana, empatia e solidariedade (CHANG et al., 2011). O jogo utiliza mecânicas de jogo simples e visuais deslumbrantes para transmitir uma mensagem poderosa sobre a importância do apoio mútuo e da colaboração em um mundo cheio de desafios e adversidades. Como resultado, "Journey" tem sido elogiado por sua capacidade de evocar uma resposta emocional nos jogadores e promover a reflexão sobre questões sociais e emocionais (PERRON & TAYLOR, 2015).

No entanto, é importante reconhecer que nem todos os jogos são igualmente eficazes na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Como apontado por Bers et al. (2014), os educadores devem selecionar cuidadosamente os jogos com base em critérios como conteúdo, mecânicas de jogo e objetivos de aprendizagem. Além disso, é essencial fornecer oportunidades para a discussão e reflexão sobre as experiências de jogo, ajudando os alunos a relacionar o que aprenderam no jogo com situações da vida real (BERS et al., 2010).

Em suma, os jogos oferecem um potencial significativo para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, fornecendo um ambiente seguro e estimulante para praticar e desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes.

No entanto, é necessária uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos educadores, visando garantir que os jogos selecionados sejam apropriados, relevantes e eficazes na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas sobre a integração tecnológica no ambiente lúdico e seu potencial para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, é possível tecer algumas considerações finais.

Primeiramente, fica evidente que os jogos oferecem uma plataforma rica e diversificada para a promoção do desenvolvimento socioemocional. Através de mecânicas de jogo engajadoras, os alunos têm a oportunidade de praticar habilidades como empatia, colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas de uma maneira dinâmica e interativa.

Isso contribui para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, a integração de tecnologias como realidade virtual, gamificação e plataformas digitais permite ampliar ainda mais o potencial dos jogos no ambiente educacional.

Essas tecnologias oferecem experiências imersivas e personalizadas, que podem ser adaptadas para atender às necessidades e interesses individuais dos alunos. Isso proporciona uma maior flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os educadores criem ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis.

No entanto, é importante destacar que a eficácia dos jogos no desenvolvimento socioemocional dos alunos depende não apenas da tecnologia utilizada, mas também da forma como os jogos são incorporados ao currículo escolar.

Os educadores desempenham um papel fundamental na seleção e no design dos jogos, bem como na mediação das experiências de jogo dos alunos. É necessário fornecer suporte e formação adequados para os professores, a fim de garantir que possam utilizar os jogos de forma reflexiva e eficaz.

Além disso, é essencial considerar as questões éticas e sociais envolvidas na integração tecnológica no ambiente lúdico. É importante garantir que os jogos sejam culturalmente sensíveis, inclusivos e equitativos, respeitando a diversidade dos alunos e evitando estereótipos prejudiciais.

Além disso, é necessário monitorar o tempo de exposição dos alunos às tecnologias digitais, garantindo um equilíbrio saudável entre o uso de jogos e outras atividades educacionais e recreativas.

Em suma, a integração tecnológica no ambiente lúdico oferece oportunidades emocionantes para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessária uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte dos educadores, visando garantir que os jogos sejam utilizados de forma ética, inclusiva e equitativa, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos em todos os aspectos da vida.

Ainda assim, é importante ressaltar que a integração tecnológica no ambiente lúdico enfrenta desafios significativos que precisam ser abordados. Um desses desafios é o acesso equitativo às tecnologias digitais, pois nem todos os alunos têm acesso igual aos dispositivos e à conectividade necessária para participar plenamente das atividades baseadas em tecnologia.

Portanto, é essencial garantir que os recursos tecnológicos sejam distribuídos de forma justa e que todas as barreiras de acesso sejam superadas, a fim de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Além disso, é necessário considerar o impacto do uso excessivo de tecnologia na saúde física e mental dos alunos. Pesquisas têm demonstrado uma correlação entre o tempo de tela prolongado e problemas de saúde, como obesidade, distúrbios do sono e problemas de saúde mental.

Portanto, os educadores devem estar atentos ao tempo que os alunos passam diante das telas e promover um equilíbrio saudável entre o uso de tecnologia e outras atividades físicas, sociais e recreativas.

Outro ponto importante a considerar é a necessidade de avaliação contínua do impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Embora haja evidências promissoras sobre os benefícios dos jogos no desenvolvimento socioemocional dos alunos, é essencial realizar pesquisas rigorosas para avaliar sua eficácia em diferentes contextos educacionais e para diferentes grupos de alunos.

Isso inclui não apenas avaliar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu bem-estar emocional, sua motivação para aprender e sua capacidade de aplicar o que aprenderam em situações do mundo real.

Em conclusão, a integração tecnológica no ambiente lúdico oferece oportunidades significativas para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é essencial abordar os desafios associados a essa abordagem, como acesso equitativo, saúde física e mental dos alunos e avaliação do impacto das tecnologias digitais.

Com uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte dos educadores, é possível maximizar os benefícios das tecnologias digitais no ambiente educacional e promover o desenvolvimento integral dos alunos em todos os aspectos da vida.



# REFERÊNCIAS

- BAREGHEH, A., ROWLEY, J., & SAMBROOK, S. **Towards a multidisciplinary definition of innovation.** *Management Decision*, 47(8), 2009. p.1323-1339.
- BERS, M. U. FLANNERY, L., KAZAKOFF, E. R., & SULLIVAN, A. **Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum.** *Computers & Education*, 72, 2014. p.145-157.
- \_\_\_\_\_. PONTE, I. JUELICH, C., VIEIRA, A., & SCHENKER, J. **Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education.** *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2010(1), 123-145.
- CHANG, A. CZERWINSKI, M., & JOHNS, P. **Exploring the relationship between player involvement and immersion in games.** In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2011. p. 2399-2408.
- CLARK, D. B. **Minecraft and the future of learning.** *Wired*, 10(5), 2. 2016.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.** HarperCollins. 1996.
- DEDE, C. **Immersive interfaces for engagement and learning.** *Science*, 323(5910), 2009. p.66-69.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. **From game design elements to gamefulness: Defining "gamification".** In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011. p. 9-15.
- ELIAS, M. J., ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., & SHRIVER, T. P. **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.** ASCD. 1997.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy.** *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 2003, p. 20-20.
- \_\_\_\_\_. **Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy.** Peter Lang. 2007.
- GOLEMAN, D. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.** Bantam Books. 1995.
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** John Wiley & Sons. 2012.
- KLOPFER, E., OSTERWEIL, S., & SALEN, K. **Moving learning games forward: Obstacles, opportunities, and openness.** The Education Arcade. 2009.
- MAZZO, A., de OLIVEIRA LOPES, M. V., & ALMEIDA, R. **Mobile learning and nursing education: an integrative review of the literature.** *Revista latino-americana de enfermagem*, 2017. p. 25.
- MALONE, T. W. **Toward a theory of intrinsically motivating instruction.** *Cognitive Science*, 5(4), 1981, p. 333-369.
- PERRON, B., & Taylor, T. L. **"The story is not in the words": how ambient storytelling and environmental narrative engage players.** *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 7(1), 2015. p. 43-59.
- PIVEC, M. **Game-based learning profiles: A game design analysis framework.** *Computers in Human Behavior*, 32, 2014. p. 218-232.
- PRENSKY, M. **Digital game-based learning.** *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 2001.p. 21-21.
- PRZYBYLSKI, A. K., & WEINSTEIN, N. **A large-scale test of the goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents.** *Psychological Science*, 28(2), 2017. p. 204-215.
- RESNICK, M. **All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten.** *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition*, 2007.p. 1-6.
- \_\_\_\_\_. MALONEY, J., MONROY-HERNÁNDEZ, A., RUSK, N., EASTMOND, E., BRENNAN, K. & SILVERMAN, B. **Scratch: programming for all.** *Communications of the ACM*, 52(11), 2009. p. 60-67.
- ROSAS, R., NUSSBAUM, M., CUMSILLE, P., MARIANO, V. CORRÉA, M., FLORES, P., & SALINAS, M. **Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students.** *Computers & Education*, 40 (1),2003. p. 71-94.
- SELWYN, N. **Is technology good for education?** John Wiley & Sons. 2016.
- SHUT, V. J. VENTURA, M., Ke, F., ZAPATA-RIVERA, D. **The power of play: The effects of Portal 2 and Lumosity on cognitive and noncognitive skills.** *Computers & Education*, 80, 2015, p. 58-67.
- STEINKUEHLER, C., & DUNCAN, S. **Scientific habits of mind in virtual worlds.** *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 2008. p. 530-543.
- YEE, N. **Motivations for playing online games.** *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 2006, p. 772-775.

## Angela Alice de Azevedo Loureiro Bento de Souza

Graduada em Magistério pela Escola de 1º e 2º Graus Santa Lúcia Filippini (1984), em Letras (Língua e Literatura Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – 1989) e em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1995). Trabalha hoje como professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. PMSP – no CEMEI Domingos Delgado – D.R.E. Freguesia/Brasilândia. E-mail: [angelaARJ21@gmail.com](mailto:angelaARJ21@gmail.com).



# A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ESCOLA FUNDAMENTADA PELO AFETO



**RESUMO:** Este artigo busca apresentar aportes trazidos pela afetividade ao processo de ensino e aprendizagem, abrangendo ainda a importante relação afetiva entre educador e aluno durante todo esse processo. Pretende-se, para aqui abrir tal discussão, colher, por meio de pesquisa bibliográfica, subsídios com ideias e pensamentos de importantes teóricos da área educacional e pedagógica, os quais dissertam proficuamente acerca da afetividade, contribuindo para o sucesso no método de aprendizagem. Entende-se, nesse panorama, que a escola necessita agenciar um espaço reflexivo referente a vida cotidiana de cada aluno, tendo-o como um todo, cooperando, com isso, para que haja um profícuo desenvolvimento de um novo olhar crítico e transformador, com o qual esse método não corra o perigo de ver separar a aprendizagem da afetividade. Entende-se, portanto, que a afetividade se mostra indispensável quando se almeja uma ótima performance educacional, tendo em vista que as palavras dos alunos externam que a afetividade se mostra como um feitiço imprescindível no método de ensino e de aprendizagem, o qual deve exibir como norteadores muito diálogo, o respeito mútuo e, especialmente, muito afeto.

**Palavras-chave:** Afetividade; Educação; Escola; Ensino.

# INTRODUÇÃO

**T**oda unidade escolar deve ser compreendida como um espaço imprescindível para que o método de ensino e aprendizagem seja edificado proficuamente. Desta forma, compreende-se, ainda, que o trabalho pedagógico estabelecido por meio de um ponto de vista afetivo se mostra claramente benéfico para que haja a aprendizagem dos alunos, como também para facilitar todo o desempenho docente.

Desta forma, deve-se valorizar e apoiar o trabalho da gestão, da supervisão e de todos que trabalham tanto no acompanhamento quanto na orientação do trabalho dos educadores, trabalho esse que envolve todos os efeitos gerados na aprendizagem dos alunos.

O simples ensinar configura a existência de um resultado da prática pedagógica relacional, abarcando a afetividade tanto de alunos quanto dos educadores, os quais se mostram claramente emaranhados no método de ensino e aprendizagem, o que faz com que contribua para que o aluno queira ou não aprender.

Dessa forma, o progresso que abarca o método de ensino e aprendizagem concentra-se nas metodologias empregadas por cada docente.

Tal processo ainda ajuda a verificar a qualidade da aprendizagem de todos os alunos, tendo em vista que o trabalho docente envolto na afetividade afiança, claramente, um bom desenvolvimento referente às decorrências de tal processo, ou seja, do método de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, para se almejar que haja a afetividade quando se abarca as relações pedagógicas, mostra-se imprescindível estabelecer desenvolturas que se ambiciona desenvolver nos alunos no decorrer de todo o método de ensino e aprendizagem.

Com isso em mente, questiona-se qual seria o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e como ela deve ser edificada quando se busca uma Educação de qualidade.

Tendo tal panorama em mente, este artigo busca abertamente discutir a relação afetiva entre educador e estudante no decorrer do método que envolve o ensino e a aprendizagem em todo o processo educacional.

Pretende-se, para aqui abrir tal discussão, colher, por meio de pesquisa bibliográfica, subsídios com ideias e pensamentos de importantes teóricos da área educacional e pedagógica, os quais dissertam proficuamente acerca da afetividade, contribuindo para o sucesso no método de aprendizagem.



## DIÁLOGO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Com respaldo na filosofia espinosana, viver é estar em relação com o mundo. O ser humano, segundo essa teoria, se faz como resultado de seu próprio encontro com o mundo. O mundo, por sua vez, o transforma da mesma maneira que o ser humano o transforma, o que faz com que os efeitos que o ser humano produz sobre o universo transcendam a condição de compreensão humana.

O processo de transformação e definição ininterrupta do eu, de acordo com a filosofia supracitada se dá à margem da consciência humana, em grande medida. Grande parte dos efeitos que o mundo produz sobre o Homem escapa a sua consciência, porém, outra parte incide diretamente sobre ele.

Assim, o feto é o que se sente, a partir do que o mundo produz sobre o ser, sendo a tradução de tudo isso em sensações. Nessa perspectiva, o que o indivíduo faz e o que não faz afeta o outro de forma positiva ou negativa.

De acordo com Spinoza (2008, p.157), o que todo ser precisa para viver é chamado por ele de “potência de agir” que é a conhecida “energia vital”, conceito trazido por Schopenhauer como “vontade”, chamada ainda por Nietzsche de “vontade de potência” e por Freud de “libido”. Os afetos, por sua vez, transformam a energia vital, ou seja, caso o afeto se mostre positivo há ganho de energia, caso se mostre ruim, há perda.

Na dinâmica dos afetamentos é indubitável que no ambiente escolar haja um espaço propício e pensado para que, de forma intencional e programada, esses afetos sejam realizados de maneira positiva, para que se tenha a elevação da potência de agir.

Vygotsky (1991, p.257), em sua obra intitulada “A formação social da mente”, considera que o homem é um ser histórico, que se constrói em relação com o mundo. Nessa obra, o autor assevera que o sujeito passa por um processo de internalização que consiste na reconstrução interna de uma situação externa.

Para o autor, é de extrema importância que o professor conheça seu aluno, saiba o percurso e, após conhecer sua história, cumpra o seu papel, ou seja, o de ser organizador do meio social educativo, como também regulador e controlador de suas interações com o educando.

De acordo com Bandura (2021, p.74) a aprendizagem se dá pela experiência e pela observação, sendo essa última, às vezes, mais produtiva e eficiente. Bandeira afirma que, na aprendizagem por observação, todos são motivados a selecionar uma modelagem que permite a adoção de comportamentos úteis e valorizados pelo entorno social. Assim, aprende-se a não seguir comportamentos inadequados.

Já a percepção de Wallon busca uma abordagem mais efetiva, considerando a pessoa/indivíduo como um todo. Assim, reitera-os nos contextos psicossociais, tais como afetividade, sentimentos, emoções, movimento e espaço físico, visando o encontro de todos num mesmo plano ou segmento.

De acordo com a teoria da Aprendizagem Social, teoria que defende o aprendizado calcado na observação, Bandura (2021, p.74) salienta que o estado mental interior do aluno exibe um papel capital no método de assimilação de conhecimento.

Desta forma, a aprendizagem social ocorre por meio do intercâmbio entre a mente do aluno e o espaço que o rodeia. Com isso, tal teoria lembra o que claramente se precisa levar em conta, ou seja,

que por meio de ações se educa, o que ainda está conectado ao estado mental do indivíduo.

Leite (2012, p.58) compreende o papel da afetividade como algo muito importante durante as práticas pedagógicas, que são desenvolvidas pelos educadores nas inúmeras salas de aula. Já Wallon (2007, p.115) defende a tese de que os intercâmbios formados entre sujeito, objeto de conhecimento e agente mediador se mostram claramente fundamentados pela extensão afetiva, visto que eles estabelecem conflitos particulares em cada sujeito.

Esses conflitos contribuem para que haja uma aproximação ou mesmo distanciamento entre o já mencionado objeto de conhecimento e o sujeito, agenciando a necessidade de que tal intercâmbio seja estudado no dia a dia de uma sala de aula.

Com isso, busca-se compreender e ponderar acerca de determinadas disposições pedagógicas planejadas e desenvolvidas por educadores e seus conflitos afetivos existentes durante os intercâmbios estabelecidos entre alunos e conteúdos ministrados em sala de aula.

Por meio da leitura de vários artigos, tendo em vista os apontamentos de autores aqui supracitados, vê-se claramente que eles reforçam a ideia de que as decisões que agenciam o sucesso na aprendizagem contribuem para que sejam aumentadas as condições para se edificar um intercâmbio afetivo de caráter positivo dentre aluno e disciplinas escolares.

Leite (2013, p.77) aborda em seus apontamentos a afetividade voltada para os processos de ensino-aprendizagem, fundamentando-se na acepção walloniana e apresentando alguns resultados colhidos por meio de uma pesquisa concretizada, segundo o autor, em uma escola da rede privada de ensino, no Estado de São Paulo.

Nesta pesquisa, durante sua pesquisa, os autores gravaram ocorrências de uma sala de aula, usufruir-se da metodologia de autoscopia, que ajuda os alunos na observação de todo o material filmado e também nas gravações, as quais são edificadas em áudio, nas quais são coletados e observados os seus comentários referentes às suas experiências vivenciadas.

Tal pesquisa contribuiu, de acordo com os autores supracitados para que se pudesse compreender mais claramente como os acontecimentos ocorridos em uma sala de aula, tendo em vista a performance dos educadores durante o método de ensino e aprendizagem, contribuem para que haja a aprendizagem dos alunos, como também um melhor intercâmbio com os objetos de conhecimento.

O resultado do estudo comprovou que a configuração representativa da afetividade no ensino transforma-se, durante todo o desenvolvimento humano, mostrando-se e fundamentando-se por caminhos mais apurados e complexos, como evidencia a teoria do desenvolvimento, abalizada por Wallon.

Já Raad (2016, p.44), em seus estudos, disserta acerca do papel da afetividade voltado para o método de ensino e de aprendizagem, abarcando a discutida tríade “professor, aluno e conteúdo”, tendo em vista também a acepção Wallon, descobrindo, com isso, que os feitos afetivo e cognitivo agentes no desenvolvimento dos alunos em seu todo, comprovam a importância de uma educação com caráter afetivo, agenciando motivações de cunho educacional, como ainda melhora no método de ensino e de aprendizagem.

## A ESCOLA FUNDAMENTADA NA AFETIVIDADE

Por meio de múltiplos intercâmbios, como entre professor/aluno e escola/família, o meio agênciava vivências que se mostram primordiais para a edificação da personalidade infantil, diferenciando cada sujeito como ser humano, sujeito do conhecimento, sujeito do afeto, promovendo, com isso, o seu desenvolvimento.

No campo educacional, mostra-se repetitiva a vivência com uma compreensão que leva os docentes a conceber as crianças em duas partes, sendo elas a parte cognitiva e a parte afetiva, sendo esse o meio mais simples de se explicar como o docente concebe a criança.

Tal acepção bipartida, segundo Kupfer (2003, p.81), é refletida durante as atividades escolares, as quais abarcam as disciplinas mais clássicas, que as associam à extensão lógica, que faz parte do lado cognitivo; como também durante as ocorrências que acontecem dentro da unidade escolar, as quais classificadas como fatores “extraescolares”, que são partes do lado afetivo.

Para o autor, todas as dificuldades que envolvem a aprendizagem, mostram-se abrangidas como sequelas de determinados desequilíbrios ou mudanças em uma dessas extensões.

O andamento histórico que abarca tais práticas dualistas no campo educacional, com padrões teóricos e organizadores comportamentais, de acordo com o autor supracitado, mostraram-se influenciados tanto pela Filosofia quanto pela Psicologia e pela Pedagogia.

A Neurologia e seus estudos referentes ao enredamento que submerge o desenvolvimento consciencial do indivíduo brindam a Educação, estabelecendo um novo caráter às acepções educacionais que enredam o amplo campo de efetivações empíricas, externando, de acordo com o autor supracitado um profícuo aporte de caráter teórico.

Desta forma, de acordo com Kupfer (2003, p.83), a Neurologia, por meio de uma visão holística voltada para as emoções humanas, indica um fim decisivo para a indiferença acomodada na discutida tríade que guia a Educação, ou seja, Educador/Educando/Emoções.

Entende-se, pois, de acordo com os apontamentos do autor supracitado que o educar emoções se faz, como uma sublime imersão no enredamento tanto do objetivo quanto do subjetivo abarcante na consciência do indivíduo.

O autor também salienta que a Escola permaneceu muito tempo agenciando a extinção das emoções no método de ensino-aprendizagem. Entretanto, compreende-se que tal feito também contribuiu para o desenvolvimento de uma crença fundamentada no egocentrismo, como também em uma ficção antropológica que entende que todo indivíduo “trabalha” melhor sozinho. Com tal acepção, o homem contemporâneo vem delongando a etapa do egocentrismo escondendo-se, na armação das emoções não abrangidas.

Em seus estudos, Kupfer (2003, p.87), mostra a ideia de que tanto os sentimentos quanto as emoções se revelam como uma acepção direta dos estados corporais do indivíduo, estabelecendo uma ligação efetiva entre corpo e consciência.

Desta forma, deve-se compreender o papel da Escola na quebra das cadeias de caráter psíquico estampadas durante os relacionamentos entre os sujeitos e, assim, agenciando-se, um encontro que apadrinha barganhas de conhecimentos e, por conseguinte, de aprendizagem.

Dessa forma, educar realmente está no atrair os alunos para o deleite de permanecer apreciando o aprender, desde que exista um parecer educacional que aquilate e reverencie as emoções como norteadores do método de aprendizagem.

A afetividade, depois de tudo já citado acima e das acepções dos autores supracitados, pode ser conferida analogicamente como lentes de óculos por meio das quais, o aluno enxerga o mundo em que vive, contudo, acaso essas lentes de óculos se apresentem mal adaptadas a esse aluno, ele também exibirá uma visão desvirtuada da realidade.

Tendo em vista esta miragem, percebe-se que o papel do educador passa a ter uma maior responsabilidade voltada para o desenvolvimento de um espaço mental adepto às vivências de aprendizagem. Wallon (2007, 118) também coloca sua teoria na defesa da existência de uma expressiva relevância ao “contágio emocional” na Educação.

Segundo Wallon (2007, p.120) “a emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independente de toda relação intelectual”, a qual o autor cita como “uma propagação epidérmica” de todas as emoções, apontando para a união, a cooperação ou ainda para o conflito.

Com isso, o docente necessita compreender a Educação como um método de caráter psicossocial e, assim, essencial para o desenvolvimento integral do aluno. A educação, nessa acepção, mostra-se como um encargo sublime, voltado ao ideal por ela mesma estabelecido, competindo, assim, aos docentes, se aprofundar nessa questão tão atual na realidade educacional.

A racionalidade carece distinguir a importância que há no afeto, no raciocínio e, com isso, mostrar-se como uma verdadeira racionalidade autocrítica e com competência para adaptar-se às suas carências.

Por meio de tal concepção, compreende-se que a Escola se faz como a consolidação do ideal lembrado até agora, pois, o ambiente escolar, geralmente, é visto como um conjunto cheio de oportunidades por meio das quais o docente e o aluno fundamentam uma relação admirável voltada aos laços que os conectam. Assim, o docente que não tem esse vínculo com as expectativas do aluno, não alcançará o sucesso em sua esperada aprendizagem.

Maturana (2004, p.84) ajuíza o conflito da realidade no desenvolvimento de caminhos emocionais mostrando em seus apontamentos que “nenhum ser humano nunca nasceu com impulsos agressivos ou hostis e nenhum se tornou agressivo sem aprendê-lo”.

Entende-se, com isso, que por meio das relações com os estudantes, os docentes conseguem externar seus saberes e ainda o compromisso que há com o desenvolvimento que engloba os caracteres emocional, social e cognitivo de todos.



Assim, necessita-se que todo educador se conheça melhor, que invista em seu aperfeiçoamento tanto inter quanto intra pessoal, mostrando um olhar mais apurado aos seus alunos, não apenas um olhar preocupado com o seu desenvolvimento cognitivo, contudo, percebendo-o afetuosamente como um indivíduo que precisa de atenção e de cuidados.

O educador precisa, então, se apresentar, antes de tudo, como alguém pronto para preparar o seu aluno emocionalmente, mostrando o seu importante papel de agenciador do desenvolvimento e crescimento de seus alunos.

Leite (2012, p.251) salienta em seus apontamentos não haver fórmulas mágicas que solucionem quaisquer dificuldades por meio de um simples piscar de olhos, fazendo-as exterminar das salas de aulas os “alunos problemas”.

Para o autor, o que almeja se mostra bem mais simples e singelo, contudo, agência que haja trabalho e muita boa vontade por parte de todos os envolvidos. O docente, nesse panorama, necessita ter conhecimento e compreender a real importância de se manter preparado emocionalmente, como também de sempre buscar por aperfeiçoamento em seu campo de trabalho.

Emoções e afetividade voltadas para a Educação são temáticas que precisavam ser bem mais debatidas no dia a dia escolar e acadêmico e os educadores precisam compreender-se mutuamente e a si próprios, buscando compreender ainda como nascem e surgem os seus anseios e sua afetividade, aprendendo assim, a passar melhor pelas dificuldades da sala de aula e por seus alunos, colegas de profissão e ainda pelos familiares de seus alunos.

De acordo com Sastre e Moreno (2002, p.257), “Piaget considerava os sentimentos como um motor que impulsiona a ação, e esta visão não está distante das mais notáveis teorias sobre sentimentos e emoções que recentemente foram desenvolvidos na Psicologia”. Presentemente, mostra-se muito importante citar uma contemporânea linha da Psicologia, chamada de Psicologia Positiva.

Tomando como base os apontamentos do autor supracitado, descobre-se que, no passado, havia um grande interesse dos psicólogos pelos mecanismos de funcionamento negativo da personalidade ou das emoções negativas como solidão, culpa, timidez, irá, desânimo etc., em vez daqueles que estivessem ligados às emoções positivas, dentre elas, otimismo, alegria, amor, perdão, felicidade etc.

Diante dessa premissa, compreende-se que havia nesse período uma certa tendência que se inclinava para as temáticas de caráter psicológico mais negativas, exigindo, por sua vez, que houvesse uma mudança drástica e urgente em tais aceções, para que se optassem, ou seja, fossem invertidas, para os elementos que envolviam os aspectos positivos vinculados à conduta do homem.

Assim, mostra-se essencial que a Educação caminhe por uma estrada que seja capaz de oferecer à criança um trajeto que promova a sua evolução de maneira plena e repleta de dinamismo, desde o momento que compreende o período sensorio-motor até o operatório abstrato.

De acordo com Piaget, a escola tem o compromisso de iniciar o seu trabalho a partir de esquemas de assimilação da criança, promovendo práticas educativas repletas de desafios, as quais levem à criança aos processos que compõem tanto os desequilíbrios quanto os reequilíbrios consecutivos, para que, dessa maneira ela consiga iniciar a sua etapa de descobertas e edificação dos saberes.

O agente ativo, ou seja, a pessoa participativa é caracterizada pelo autor como alguém que consegue criar hipóteses, excluir, ordenar, organizar, fazer comparações, dentre outras coisas.

Ademais, pode-se dizer também que uma pessoa que, no momento esteja desenvolvendo alguma ação de modo material, no entanto, que esteja ancorado em um exemplo ou amostra oferecida por outra pessoa para que seja reproduzido igualmente não se caracteriza uma pessoa intelectualmente ativa.

Os trabalhos desenvolvidos por Piaget acerca da epistemologia genética evidenciaram, por sua vez, uma rigidez científica, no que diz respeito ao processo de evolução cognitiva da criança, numa ótica amplamente lógico-formal.

Desse modo, fundamentando-se nos estudos de Piaget, descobre-se que as práticas advindas da mente, bem como as de caráter biológico, apresentam um desígnio de grande relevância para a adequação do sujeito com o meio social em que habita.

Assim sendo, tendo em vista essa abordagem teórico-reflexiva a respeito da mente humana, compreende-se que ela é composta de estruturas cognitivas por meio das quais o sujeito, repleto de saberes e inteligências, dá início ao seu processo de adequação e organização do meio.

Caminhando por entre as linhas da mente humana, percebe-se que, com base nessa ótica, as crianças viriam ao mundo com alguns de seus esquemas básicos e determinados reflexos, o que proporciona durante o intercâmbio social a evolução e edificação de seus próprios saberes acerca do mundo e, conseqüentemente, expandir-se-ia seus esquemas.

Quando se faz uma averiguação a respeito dos esquemas da mente humana, descobre-se, por sua vez, que os esquemas cognitivos da pessoa adulta decorrem daqueles advindos da criança, tornando-se a assimilação e a acomodação os culpados por esse processo de modificações.

Piaget, mesmo compreendendo e defendendo a ideia de que o desenvolvimento intelectual se mostra conexo aos aspectos cognitivo e afetivo, ainda abrangia o pensamento de que a afetividade é um importante motivador de todo trabalho intelectual, sendo ainda um administrador selecionador desse trabalho, pois, para o autor, todo trabalho intelectual se dirige aos objetos ou acontecimentos privados. Em sua concepção, tal escolha não ocorre por meio do trabalho cognitivo, contudo, por meio da afetividade.

Para o autor, depois da família, é na escola que se principia a socialização dentre as crianças, o que faz com que a escola deixe de se preocupar apenas com aprendizagem de seus alunos, passando a se preocupar, também, com a interação social, enredada pela afetividade, sustentando, com isso, o importante papel da socialização.

Nesse panorama, o educador tem o importante papel de guiar e conduzir as atividades das crianças, ajudando-as a aprender, pouco a pouco, e a se desenvolver, aprendendo tudo que lhe é ensinado no ambiente escolar, como o aprender a desempenhar os seus papéis, a se relacionar afetuosamente com os outros indivíduos de sua família e de toda a sua comunidade.

Assim, o educador necessita se mostrar equilibrado emocionalmente durante o seu trabalho na sala de aula, tendo em vista que a inteligência certamente se rende aos caprichos enredados na emoção, fazendo com que o grande desafio se revele no se manter equilibrado perante razão e emoção, buscando que o estado emocional não o faça desempenhar verificada atividade cognitiva.

Diversas vezes os educadores se colocam como alvos frágeis e fáceis de serem atingidos pelos alunos. Percebe-se, então, que a carência de proximidade entre o educador e o sentimento o torna praticamente cego perante aos comportamentos de seus alunos em sala de aula.

Com isso, entende-se que a escola tem o seu papel que se mostra elementar, voltado para o desenvolvimento de caráter sócio afetivo do aluno. Para Almeida (2004, p. 127):

Como meio social, a escola é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos (2004, p.127).

Contrariamente ao que acontece com a família, que tem uma colocação fixa na vida dos alunos, a escola apresenta uma mobilidade diferenciada, na qual se faz possível haver uma disparidade de papéis e disposições.

Com isso, o educador torna-se um interlocutor constante, envolto tanto no importante desenvolvimento do caráter intelectual do aluno, como no desenvolvimento do caráter desse aluno. Tal aceção, juntamente a tudo o que até aqui foi externado, mostra claramente a importância da afetividade no dia a dia escolar.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar discutir a morte da afetividade ligada aos resultados que abarcam o ensino e a aprendizagem não se limitou apenas à vontade de se compreender melhor acerca dos feitos afetivos, como sendo categóricos durante o método de aprendizagem, mas também à vontade de reconhecer que tal trabalho deve ser encarado como um agenciador de uma profícua relação existente entre educador e aluno, buscando-se, com isso, aportes que contribuam para que a escola consiga edificar em seu espaço um ambiente que arquitetura relações mais deleitosas.

Entende-se que, caso o educador queira realmente conhecer os seus alunos, torna-se imprescindível que ele não se esqueça de trabalhar tendo em vista os feitos afetivos, sendo necessário, então, ponderar acerca da importância que exhibe a afetividade no dia a dia de uma sala de aula, a qual deve contribuir para que os alunos sejam compreendidos, acolhidos e considerados com mais carinho e que o educador realmente entenda todos os seus sentimentos.

Tendo em vista as acepções dos autores aqui supracitados e de tudo que foi debatido e lido, compreende-se claramente que a afetividade, enraizada na relação entre educador e aluno, estabelece-se como uma ferramenta essencial no método de constituição do saber, tendo em vista que a qualidade que deve haver durante o intercâmbio pedagógico/docente agênciava uma trajetória afetiva até o objeto de conhecimento.

Assim, torna-se primordial que o educador esteja atento às conexões afetivas que fundamentam o relacionamento infantil com o mundo na qual as crianças estão inseridas.

Precisa-se, pois, compreender ainda que depende da forma que as crianças se mostram acolhidas afetivamente, para que elas respondam aos adultos proficuamente no decorrer desse intercâmbio pedagógico.

Com isso, faz-se aceitável concluir, tendo em vista a leitura desse artigo, que o ambiente escolar, especialmente as salas de aula, exhibe uma verdadeira permuta de conhecimentos, alterações, intercâmbio dentre os alunos e as relações afetivas que devem existir entre docente e aluno, sendo neste ambiente que o docente realmente passa a conhecer os seus alunos, percebendo seus avanços, como também as suas dificuldades.



# REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon.** In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.
- BANDURA, Albert. **Entenda a teoria da aprendizagem social.** Revista Educação, 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/18/aprendizagem-social-al/#:~:text=A%20teoria%20destaca%20o%20aprendizado,o%20ambiente%20ao%20seu%20redor>. Acesso em: 25/05/2022.
- KUPFER, M. C. M. **Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão.** In: ARANTES, V. A. (org.) (2003) Afetividade na escola: teorias e práticas alternativas. São Paulo: Summus
- LEITE, S. A. S. **A Afetividade na sala de aula: Um professor Inesquecível.** Psicologia escolar e educacional, Vol. 9, n. 2, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Afetividade nas Práticas Pedagógicas.** Temas em Psicologia, Vol. 20, UEC, Campinas, 2012.
- Maturana, R. H. & Verden – Zöller. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.
- PIAGET, J. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. **As ideias de Vigotski e o contexto escolar.** Revista Pedagogia, versão impressa. ISSN 0103-8486. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100011). Acesso em: 25/05/2022.
- SASTRE, G & MORENO, M. **Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional - Gênero e Transversalidade.** Tradução: Ana Venite Fuzatto. -São Paulo: Moderna, 2002.
- SPINOZA, B. **Ética.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VYGOTSKY, L. S **A formação social da mente.** 153.65 - V631 Psicologia e Pedagogia O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná <http://www.pr.gov.br/bpp>. Editora MARTINS Fontes, São Paulo, 1991.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# CAMILA RISSATO SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2015); Licenciatura em Letras pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Coordenadora Pedagógica na EMEI Laudo Ferreira de Camargo.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL



**RESUMO:** Tendo em vista a necessidade atual de investigar a importância da educação ambiental na sociedade e nas escolas, o presente artigo aborda a temática da educação ambiental, suas características, leis, tratados e alguns estudos feitos a partir do tema. Também explica como abordar a educação ambiental na escola e possíveis assuntos a serem tratados com os educandos. O estudo foi feito com a leitura de livros e artigos de alguns estudiosos, entre eles, Marcos Reigota, Michèle Sato, Isabel Carvalho, entre outros.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; Escola; Meio Ambiente; Cidadania; Sociedade.



# INTRODUÇÃO

O tema de Educação Ambiental é transversal e está cada vez mais presente na sociedade atual. Sua importância é fundamental e extremamente relevante para o futuro do planeta.

O estudioso Marcos Reigota (2016) define educação ambiental como uma educação política, sendo necessário analisar as relações políticas, sociais, econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos.

Desse modo, a educação ambiental como educação política precisa estar comprometida com a ampliação da autonomia, da cidadania, da liberdade e da intervenção direta dos indivíduos em buscar soluções alternativas que permitam a convivência e o bem comum. Sendo assim, estuda as relações cotidianas que ocorrem no planeta.

O Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Ambiental: orientações pedagógicas (2023) destaca que a educação ambiental é um campo de conhecimento transversal que fomenta sensibilidades éticas, afetivas e cognitivas, permitindo uma leitura de mundo e possibilidades de atuação e transformação. Essa visão socioambiental holística dialoga com elementos da memória dos indivíduos, de estar no mundo e vivenciar experiências a partir dele e com ele.

Vale destacar que o ensino de educação ambiental difere do ensino de ecologia, biologia ou geografia; e precisa estar presente em todos os espaços educativos de cidadania. Reigota (2016) enfatiza que

Ela pode ser realizada nas escolas, nos parques e reservas ecológicas, nas associações de bairro, nos sindicatos, nas universidades, nos meios de comunicação de massa etc. Cada um desses contextos tem as suas características e especificidades que contribuem para a diversidade e a criatividade da educação ambiental (REIGOTA, 2016, p.39).

Em 1975 foi promovido pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) um encontro em Belgrado, na Iugoslávia, que traçou seus objetivos identificativos para a educação ambiental: conscientização; conhecimento; comportamento; competência; capacidade de avaliação; e participação.

A conscientização deve chamar a atenção para os problemas do planeta que afetam a todos os seres humanos, fazendo-os tomarem consciência do meio ambiente global e seus problemas, mostrando-se sensíveis aos mesmos. O conhecimento leva os indivíduos e grupos sociais a adquirir uma compreensão essencial do meio ambiente global, seus problemas e lugar de responsabilidade crítica.

O comportamento leva os indivíduos e grupos sociais a adquirir o sentido de valores sociais, com vontade de contribuir para a proteção e qualidade do meio ambiente, mudando comportamentos individuais e/ou sociais. A competência se adquire coletivamente e é necessária a resolução de problemas ambientais, sendo a capacidade de avaliação e intervenção, de diálogo e intercâmbio entre as pessoas.



A capacidade de avaliação leva os indivíduos e grupos sociais a avaliarem medidas e programas que têm relação com o meio ambiente em função de fatores de ordem política, econômica, ecológica, estética, social e educativa. Por fim, a participação leva grupos sociais e indivíduos reconhecerem suas responsabilidades e necessidade de ação para a solução de problemas ambientais

No Brasil, segundo o site Porta de Educação Ambiental do Governo do Estado de São Paulo, a Política Nacional de Educação Ambiental foi estabelecida em 1999, com a LEI NÚMERO 9.795, de 27 de abril de 1999; e em São Paulo, a Política Estadual de Educação Ambiental foi estabelecida em 2007, com a LEI NÚMERO 12.780, de 30 de novembro de 2007.

Ambas as leis trazem o entendimento da educação ambiental como processo permanente de construção de valores, habilidades, atitudes, conhecimentos e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, com atenção ao uso comum da população. As duas leis são resultados de toda a legislação anterior e dos encontros internacionais que abordaram as questões relacionadas ao direito ao meio ambiente e a necessidade da participação popular.

Reigota (2016) afirma que eventos, simpósios e encontros sobre o tema de Educação Ambiental se multiplicaram no Brasil ao longo dos anos e têm atraído cada vez mais participantes. Com a ampliação do movimento, aumentou-se a necessidade do aprofundamento teórico com questionamentos profundos, bem como a sua pertinência social e política.

O claro posicionamento político de nossas atividades pedagógicas e de intervenção cidadã precisam estar pautadas na difusão de noções de bem comum, responsabilidade, autonomia, liberdade, participação, solidariedade, ética e cidadania. Essas noções não podem ser apenas palavras bonitas e “politicamente corretas”. Elas precisam impregnar nosso cotidiano, nossas ações, nosso corpo, nossas práticas sociais e pedagógicas cotidianas (REIGOTA, 2016, p. 86).

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

O aumento da população do planeta, as diversas crises ambientais que aconteceram e a escassez de recursos naturais evidenciam a necessidade de conscientizar as pessoas sobre a preservação do meio ambiente e a aquisição de hábitos mais saudáveis.

Por conta disso, a educação nas escolas torna-se cada vez mais fundamental, uma vez que a escola é um espaço educativo privilegiado para a formação de valores e colabora na formação cidadã dos indivíduos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estabelecida na resolução número 2, de 15 de junho de 2012 pelo Ministério da Educação:

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012)

Na mesma resolução os objetivos da Educação Ambiental no país foram elencados:

**Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:**

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI - fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de

estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX - promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

#### **Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:**

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Reigota (2016) afirma que a educação ambiental na escola precisa buscar um diálogo entre as disciplinas de exatas, humanas e naturais para encontrar soluções e alternativas para os problemas ambientais.

Partindo desse ponto, deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vivem os alunos, levantando os principais problemas cotidianos enfrentados, as contribuições da arte, da ciência, dos saberes populares e os saberes que podem ajudar a encontrar soluções para os problemas identificados.

Mesmo buscando o estudo de onde vivem os alunos, a educação ambiental também pode abordar questões aparentemente distantes da realidade em que a escola está inserida, pois procura-se desenvolver a identidade e a participação dos alunos como cidadãos planetários, e não apenas cidadãos de um local ou país.

Outra característica da educação ambiental é que a natureza conservada não deve ser apresentada como um modelo único, pois no cotidiano entre a sociedade e a natureza acontece uma relação permanente de transformação de ambos. Sendo assim, a vida cotidiana é constituída de relações que podem ser conflituosas e que estão sempre em modificação.

Desse modo, as práticas pedagógicas de educação ambiental devem estimular o contato e as relações com a comunidade, não limitando-se apenas em visitas às áreas preservadas.

Em visitas a áreas preservadas precisa ser enfatizado os motivos pelos quais essas áreas foram preservadas, ressaltando sua importância histórica, estética e ecológica. Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas nesses espaços de preservação precisam abordar aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais para serem considerados educação ambiental, pois se for transmitido apenas conhecimentos científicos e na conscientização para a preservação da natureza ficam como ensino de biologia e/ou ecologia.

Para além das áreas preservadas, há muitas possibilidades de aprendizagens na educação ambiental, podendo, por exemplo, acontecer na cozinha da escola, sendo trabalhado a presença ou não de agrotóxicos nos alimentos, os hábitos alimentares da comunidade local, o desperdício, entre outros.

No terreno da escola é possível estudar a biodiversidade local; nas imediações pode-se estudar: atividades agrícolas e/ou industriais; o comércio local; o movimento do trânsito; o crescimento da população; a rede de saneamento básico; a poluição sonora, visual, da água ou do ar; entre muitos outros temas relacionados com o cotidiano das pessoas daquela região.

Horn e Barbosa (2022) também encorajam a criação de práticas pedagógicas com uma abordagem interdisciplinar e complexa para Educação Ambiental, possibilitando a experiência dos educandos, superando uma visão fragmentada do conhecimento, que consiga ampliar a curiosidade pelos conhecimentos e pelos saberes.

As estudiosas defendem que as crianças ressignificam e recriam a cultura herdada, construindo suas identidades culturais e pessoais ao fazerem interações com as pessoas que as cercam e com suas raízes. Desse modo, a aprendizagem sobre a valorização e o cuidado com o que é de

todos e também daquilo que é individual é uma tarefa essencial para a construção da mutualidade, do compromisso com os demais e da responsabilidade coletiva e individual.

Essas práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes que as crianças se identifiquem como parte da natureza estimulam a percepção do meio ambiente como essencial para o exercício da cidadania.

Os espaços naturais podem promover experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, sobre o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra. Dialogar na escola sobre posicionamentos institucionais ante temas como saúde, segurança, alimentação, ciência, brinquedos, cuidados com os espaços ao ar livre e os espaços cobertos, interações sociais, participação na vida do território - bairro e cidade - é o modo de organizar uma proposta pedagógica robusta, compartilhada. O foco na preservação de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente, na saúde dos seres vivos e na construção de sociedades sustentáveis a partir de uma perspectiva estética, ética e política da vida individual e coletiva é uma das experiências mais significativas que podemos possibilitar às novas gerações (HORN; BARBOSA, 2022, p. 51-52).

Sendo assim, é extremamente importante para o futuro do planeta que as crianças se sintam situadas no mundo, desenvolvendo um sentido de pertencimento, reciprocidade e uma relação direta de corporeidade e sensorialidade.

Para isso, se faz necessário um processo longo de adensamento da sua relação com o habitar o mundo. Esse processo acontece em situações de vida coletiva, no diálogo e na participação, junto de outras pessoas.



## METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Reigota (2016) enfatiza que a educação ambiental está muito ligada à interdisciplinaridade, sendo compreendida e aplicada de diferentes maneiras. A interdisciplinaridade acontece quando educadores de diferentes disciplinas realizam propostas pedagógicas comuns sobre o tema. Desse modo, torna-se possível diferentes interpretações sobre o assunto em pauta, com as possíveis contribuições específicas de cada disciplina.

A interdisciplinaridade possibilita uma compreensão global sobre a educação ambiental, ao mesmo tempo que pode proporcionar um intercâmbio de experiências, envolvendo toda a comunidade escolar. Além dessa metodologia, o autor apresenta a metodologia de história de vida e a pedagogia do projeto para trabalhar com o tema.

A metodologia de história de vida tem origem na antropologia e se aplica muito bem à educação ambiental, pois é enfatizado trajetórias e relações de pessoas e/ou grupos sociais com determinado tema em determinado momento histórico.

Pode ser feito um levantamento de histórias relacionadas com um tema ambiental vivenciados pelos educandos, seus familiares, vizinhos e/ou amigos, valorizando cada participação e identificando problemas locais, que afetam a vida da comunidade escolar.

História de vida é uma metodologia pedagógica que permite empregar a criatividade e expressar a compreensão de conceitos científicos e dos problemas ambientais em discussão. A pedagogia de projeto é um método que envolve toda a escola, incluindo os pais dos alunos e das alunas no estudo de um tema específico. Ele permite que cada um (individualmente ou em grupo) desenvolva o tema proposto sob a sua ótica, interesse e especificidade. Os pais participam contribuindo com a sua experiência e seu conhecimento sobre o tema. Os alunos e as alunas se empenham em explorar particularidades que lhes interessam. Num mesmo ano letivo, a escola pode desenvolver um tema geral, com vários subtemas, ligando-os ao conhecimento científico, popular, étnico e ao cotidiano (REIGOTA, 2016, p. 70 - 71).

Como a educação ambiental tem como objetivo a participação dos cidadãos na solução de problemas, as metodologias que dão espaço para o questionamento e ideias sobre um tema específico, propondo soluções, são metodologias mais adequadas.

Assim, as metodologias precisam estimular a participação dos educandos, para que eles construam e desenvolvam progressivamente o seu conhecimento sobre o tema estudado naquele momento de vida. Metodologias participativas dão espaço a um processo pedagógico aberto, dialógico e democrático entre os participantes.

Desse modo ações e projetos sobre o campo da Educação Ambiental precisam se atentar a participação efetiva dos educandos, promovendo uma reflexão sobre a complexidade das questões socioambientais, fomentando o pensamento crítico, além de incentivar à participação autônoma na tomada de decisões de cada indivíduo.

## AVALIAÇÃO

Os objetivos, os conteúdos e as metodologias da prática pedagógica estão diretamente relacionados ao processo de avaliação dos educandos. Reigota (2016) enfatiza que a educação ambiental como educação política tem como base o empenho na construção e no diálogo do conhecimento, na desconstrução de representações preconceituosas e ingênuas, na mudança de comportamento, mentalidade e valores, visando a participação e a intervenção cidadã dos indivíduos. Essa proposta de avaliação difere de uma avaliação caracterizada pela “avaliação da aprendizagem”, quando a educação está pautada na transmissão de conhecimentos científicos, mensurando o que foi ou o que não foi aprendido pelos alunos por meio de provas tradicionais.

Para a avaliação na educação ambiental cabe os seguintes questionamentos: como podemos avaliar a compreensão do que é cidadania? Como os educandos entendem e praticam essa perspectiva política? Como os educandos se veem como cidadãos? Como participam das demandas locais em que estão inseridos?

Desse modo, a avaliação pode ser um forte aliado na auto identificação do educando em que precisa (ou não) explorar, analisar, conhecer e escolher para participar da solução de problemas ambientais que identifica e deseja superar. Por isso, a autoavaliação é uma alternativa importante na educação ambiental, que estimula a reflexão e o diálogo.

Trata-se de um exercício reflexivo de como se deu seu processo de aprendizado, suas mudanças, suas possibilidades e suas dificuldades em atuar como cidadão ou cidadã diante do que vive, do que vê, do que considera injusto, repressivo e ecologicamente inviável. O processo

de avaliação é o momento pedagógico reservado para a manifestação do envolvimento do aluno e da aluna com a sociedade. Momento em que podem relacionar o conhecimento adquirido e discutido nas práticas pedagógicas com o aprendizado trazido de suas experiências individuais, familiares, culturais e sociais. Em outras palavras, a avaliação proposta é o momento pedagógico no qual se pode verificar o aprendizado que cada um construiu, trouxe e compartilhou com a sua comunidade (REIGOTA, 2016, p. 75).

Como a educação ambiental trabalha com a responsabilidade cidadã e a ideia de que é preciso “pensar globalmente e atuar localmente” e vice versa: “pensar localmente e agir globalmente” pode ser orientado a autoavaliação para que o educando consiga identificar os problemas da humanidade acima de seus interesses imediatos e individuais, sendo a autoavaliação processual e constante, se aproximando da perspectiva de educação ambiental como educação política.

## A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Reigota (2016) deixa claro que há vários recursos didáticos a serem aplicados na Educação Ambiental. Os recursos podem ser sofisticados ou simples, mas sua boa aplicação será condicionada a criatividade e a competência do educador.

Para isso, cada educador precisa levar em consideração a faixa etária dos educandos e os conhecimentos científicos do conteúdo apresentado por todos os envolvidos. Pensando nisso, os recursos precisam fugir do óbvio, do que é amplamente divulgado nos meios de comunicação.

Exemplo de um recurso simples é a apresentação na sala de aula, que embora sendo simples, pode ser um grande aliado do educador, pois poderá estar repleta

de possibilidades de debates e diálogos com posições diferentes e aprofundadas. Sendo assim, a aula pode se tornar um excelente recurso didático, especialmente quando está incluída em práticas pedagógicas do cotidiano em diversas disciplinas.

Pensando em ambientes fora do espaço educacional, podemos considerar áreas verdes, o bairro em que a escola está inserida, as indústrias e os locais do entorno como fornecedores de elementos estimuladores da participação dos educandos como cidadãos do mundo, favorecendo um maior conhecimento sobre si e sobre seus colegas.

Os meios de comunicação também podem ser inseridos entre os recursos didáticos, inclusive a tecnologia, entre elas a internet, e os meios de comunicação em massa. Por isso, as discussões em sala de aula a partir de artigos publicados na imprensa, reportagens, entrevistas ou programas poderá ser enriquecedor.

Outro recurso valioso citado por Reigota (2016) é a criação de um “jornal ambiental” ou um mural exposto em um lugar onde os educandos possam afixar e ler notícias.

A produção de vídeos, documentos ou fotografias e a socialização na internet, possibilita o compartilhamento de ideias e possibilidade de ações, favorecendo uma cidadania planetária.

Um exemplo de recurso mais sofisticado é o “estudo do meio” em regiões de interesse ecológico. Outro exemplo é a produção e veiculação de filmes ou teatros. Esses dois exemplos exigem investimentos financeiros e por isso, não são tão presentes em ambientes escolares.

Os recursos didáticos mais criativos e artísticos se adequam mais à perspectiva inovadora que a educação ambiental

pode trazer para a educação escolar. Reigota (2016) irá destacar a contribuição das artes plásticas, que podem contribuir na produção de trabalhos simples, baratos e significativos. Destacam-se alguns artistas que expressaram ou expressam sua preocupação ambiental e educativa, entre eles: Hélio Oiticica, Rubens Matuck, Frans Krajcberg e Siron Franco.

Nas práticas pedagógicas cotidianas pode-se utilizar imagens e informações de artistas que trabalham com o tema. Aliás a internet está recheada de interpretações para o trabalho com a educação ambiental, contudo, o educador precisa se atentar a quantidade de informações disponibilizadas aos educandos, fazendo uma seleção qualitativa. A apresentação de posições divergentes e contraditórias poderão ser analisadas com os educandos, incentivando-os a tirarem suas próprias conclusões e construir conhecimentos sobre o tema estudado, permitindo uma intervenção cidadã satisfatória.

## **A CIDADE E A NATUREZA COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGENS E VIDA**

Horn e Barbosa (2022) nos encorajam a refletir e delinear caminhos para repensar o lugar dos seres humanos no planeta Terra, criando um espaço que possibilita o diálogo e a convivialidade, pois “[...] não há possibilidade de construção de uma vida comum sem o reconhecimento da alteridade, da singularidade de cada um em sua relação com o comum” (Horn e Barbosa, 2022, página 46).

Diante disso, a relação com a escola também mudou. Se antes a escola era vista como um prédio de paredes fortes, desconectada do mundo externo, hoje a demanda é que a educação faça um rompimento com os muros da escola, circulando o dentro e o fora, interligando o quintal,

o pátio e a praça, a natureza com a ciência e a ciência com a tecnologia.

As estudiosas também destacam que a perspectiva sociocultural com o apoio da sociologia e antropologia pode nos mostrar que o aprendizado das crianças pode acontecer em convívio e momentos de contato, nas interações entre adultos e nas interações com as crianças. Participando de vivências socioculturais em suas comunidades, os seres humanos realizam intercâmbios, aprendem e se transformam.

No entanto, o desenvolvimento não acontece de modo regular, em uma perspectiva de repetição e imitação, mas o desenvolvimento ocorre por processos diversificados. Como cada comunidade que a criança está inserida, seja a família, a escola ou o bairro, possui sua própria organização, valores e funcionamento, as crianças vão interagindo e assumindo diferentes papéis no mundo, colocando sua subjetividade, sua interpretação, sua autoria, construindo sua experiência humana e dando sentido ao mundo.

Portanto, a aprendizagem, como a socialização dos mais jovens, não é um processo vertical, absolutamente controlável, mas um diálogo imersivo entre o cultural e o natural, o social e o pessoal, o velho e o novo, o corpo e o ambiente. A criança aprende aquilo que a desafia a tornar-se alguém no grupo; aprende por meio de uma participação direta ou pela observação distante, pelo uso de instrumentos previamente existentes ou pela criação de outras ferramentas. As crianças aprendem na convivência o que a sociedade gostaria que aprendessem, mas também aprendem o que escutam nas conversas entre adultos, o que espiam pelas portas; elas aprendem o que vivem e o que fazem junto com os outros em seus contextos (HORN; BARBOSA, 2022, p.48).

Desse modo, as aprendizagens que acontecerão na Educação Ambiental não serão frutos de lições, mas resultados de processos de vida, de observações, de encontros, de descrições, de perguntas, de resistências, de imitações, de dúvidas, alterações e investigações. As estudiosas também enfatizam a concepção de alguns antropólogos, que afirmam que a aprendizagem é situada, construída das e nas relações interpessoais que os indivíduos participam, ou seja, em contextos e práticas que estão inseridas no processo histórico da vida social. Essa perspectiva sugere que a educação ambiental esteja atenta ao entorno, observe e explore cenários cotidianos, construindo uma atenção ao mundo.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo deste artigo, a educação ambiental é uma importante exigência educacional da atualidade no mundo, contribuindo para a educação em geral.

Vale reforçar que a educação ambiental não está pautada na transmissão de conhecimentos científicos sobre a natureza, e sim numa educação que possibilita a ampliação da participação política de cada educando, buscando consolidar a democracia e solucionar problemas ambientais, participando da construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A educação ambiental pode estar presente em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e também pode ser trabalhada em todas as disciplinas, fornecendo uma melhor compreensão do mundo e melhor participação dos cidadãos no planeta.

Sendo assim, a educação ambiental pode ser considerada uma concepção político-pedagógica com várias propostas em ambientes educacionais, favorecendo a ampliação da cidadania, da justiça, da democracia e colaborando para a construção de uma sociedade sustentável.

# REFERÊNCIAS

BARBOSA, MARIA C. S. HORN, MARIA DA GRAÇA S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução número 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 149, n.116, p. 70-71, 18 jun. 2012.

CARVALHO, ISABEL C. M.; SATO, MICHÈLE. **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASTRO, LIANA G. **Sob o olhar das crianças: Espaços e práticas na educação infantil.** Campinas: Papirus, 2019.

FORNEIRO, LINA I. **A organização dos Espaços na Educação Infantil.** In: ZABALZA, MIGUEL A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Portal de Educação Ambiental,** 2024. Disponível em: <https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/oportal/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

MARCANO, BEATRIZ T. **Espaços em harmonia: propostas de atuação em ambientes para infância.** São Paulo: Phorte, 2022.

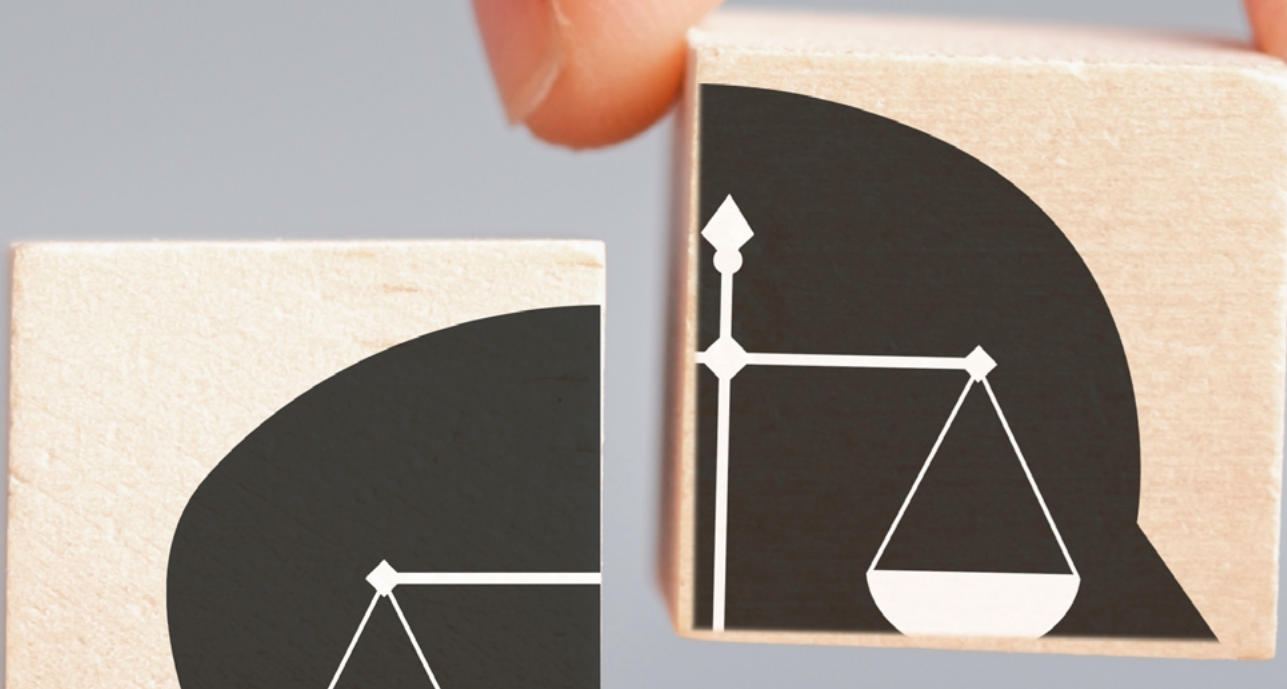
REIGOTA, MARCOS. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Ambiental: orientações pedagógicas.** São Paulo: SME/ COPED, 2023.

# CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI

Graduada em Formação Bacharel em Nutrição – Centro Universitário Franciscano, 2009; Pós Segurança Contra Incêndio e Pânico – Faculdade Facuminas de Pós Graduação 2023.

# INTELIGÊNCIA PENITENCIÁRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A SEGURANÇA PÚBLICA



**RESUMO:** As práticas criminosas, em especial o crime organizado, têm se expandido de forma impactante desde os anos 1970 dentro da nossa sociedade, tornando-se um grande desafio para o Estado na proteção dos seus cidadãos e instituições. O aumento alarmante das atividades criminosas em geral, especialmente do tráfico de drogas, tem sido um sério problema, principalmente para a juventude, levando-a a uma realidade prejudicial e obscura, além de alimentar outras atividades ilícitas como o comércio ilegal de armas, assaltos, sequestros, homicídios, entre outros. Diante desse cenário, torna-se essencial analisar a situação do sistema carcerário do país, pois as organizações ligadas ao crime têm se infiltrado em várias instituições prisionais, aproveitando-se das falhas e fragilidades desse sistema, que em muitos estados se encontra em situação precária, com presídios superlotados, falta de funcionários, entre outros problemas. Por isso, é crucial investir em órgãos de inteligência prisional em todo o território nacional para monitorar e identificar as lideranças criminosas, suas atividades dentro e fora das prisões, conexões e alianças com outras facções. A inteligência prisional pode ser um valioso recurso para produzir conhecimento essencial para as autoridades de segurança pública, como uma forma de enfrentar essa realidade preocupante. Após uma cuidadosa revisão da literatura, incluindo periódicos, artigos científicos e outras fontes disponíveis online, constatamos que a inteligência prisional tem evoluído consideravelmente a nível nacional, sendo atualmente uma ferramenta fundamental na proteção da sociedade.

**Palavras-chave:** Inteligência Penitenciária. Segurança Pública. Desafio.



# INTRODUÇÃO

**P**esquisas acerca da prática de inteligência no Brasil estão em ampla expansão tanto no meio acadêmico quanto em organizações públicas e privadas, onde especialistas buscam descrever, entre outros aspectos, princípios, técnicas, abordagens e práticas de acordo com as necessidades de seus clientes.

Presente desde tempos remotos ao longo da história da humanidade, a prática de inteligência tem se destacado constantemente em diferentes áreas e ambientes empresariais e públicos, sendo essencial para auxiliar em diversos níveis do processo decisório.

Dessa forma, essa prática especializada - por meio da coleta de informações confidenciais ou não sobre eventos e/ou circunstâncias, e posteriormente transformadas em conhecimentos úteis - é capaz de atender às demandas por informações dos tomadores de decisão, visto que diversas ameaças desafiam a sociedade e o Estado.

No território nacional, a prática de Inteligência de Segurança Pública (ISP) está bem estabelecida por meio do Subsistema de Inteligência de Segurança Pública (SISP), respaldado legalmente e também com uma doutrina específica, a Doutrina Nacional de Inteligência de Segurança Pública (DNISP).

A ISP é uma prática específica voltada para a produção e proteção de informações importantes para a segurança pública. Dentro desse contexto, temos diferentes tipos de ISP, tais como: a inteligência policial militar, a inteligência policial judiciária, a inteligência bombeiro militar e a inteligência policial rodoviária.

Com a implementação da polícia penal conforme Emenda Constitucional nº 104/2019, o legislador buscou valorizar os agentes penitenciários, garantindo-lhes os benefícios da carreira policial.

Em relação ao sistema carcerário, destaca-se a Doutrina Nacional de Inteligência Penitenciária (DNIPEN), criada em 06 de maio de 2013, por meio da portaria nº 125, inicialmente para atender às demandas relacionadas à Inteligência Penitenciária e orientar o funcionamento dos órgãos de inteligência prisional no país.

Com a instituição da polícia penal como responsável pela guarda do sistema penitenciário em nível federal, estadual e no Distrito Federal, é crucial debater a implementação do setor de inteligência policial penal dentro da instituição, de acordo com as exigências acadêmicas e de informações da atualidade para essa nova força policial constituída pela Emenda Constitucional nº 104 de 2019.

A importância da institucionalização da inteligência policial penal está em foco neste estudo, que busca analisar os contextos que envolvem o trabalho realizado pelas polícias penais no Brasil.

Além disso, são discutidos os significados desse trabalho e o papel que desempenha dentro dos conceitos e habilidades das organizações policiais penais.

Procura-se abordar o questionamento sobre como a inteligência policial penal se relaciona com a inteligência de segurança pública e quais são os limites de atuação e competência diante das atribuições específicas das polícias penais.

## INTELIGÊNCIA PENITENCIÁRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Durante o século XX, uma época marcada por acontecimentos marcantes que alteraram o curso da sociedade, surgiram os principais sistemas de inteligência governamental em diversos países, sendo considerados os mais influentes do mundo.

A estrutura organizacional típica desses sistemas inclui um órgão central de coordenação, uma ou mais agências de coleta de informações de destaque, um centro de análise central, subsistemas de inteligência de defesa e segurança, uma entidade responsável pela formação e treinamento, bem como grupos de coordenação e instâncias de supervisão externa, que podem estar no poder executivo, legislativo ou, mais raramente, no judiciário.

Atualmente, a sociedade está passando por um período de grandes mudanças, o que tem causado transformações que levam a uma quebra nos padrões sociais (SANTOS; MOREIRA, 2021).

As interações entre as pessoas estão se tornando cada vez mais complicadas, acontecendo em um ambiente instável e cheio de incertezas e desafios nas áreas política, social, econômica, religiosa, ambiental, ecológica e tecnológica, intensificadas pela globalização e suas ramificações.

Desafios convencionais ganharam especificidades diferentes (CERÁVOLO, 2019), enquanto as multinacionais, ou novos desafios à estabilidade e à paz global (FIALHO; NASCIMENTO, 2021) tais como a expansão de armas de grande impacto, o terrorismo, o tráfico de drogas e o crime organizado, contribuem para o aumento nos níveis de violência, tornando essencial a cooperação e a colaboração entre organizações e entre países, em especial entre

os serviços de inteligência e as forças de segurança e defesa pública (FIALHO; NASCIMENTO, 2021).

Como a implantação de políticas de segurança pública eficazes que consigam lidar com os riscos e ameaças ao Estado e à sociedade (GONÇALVES, 2019; GONÇALVES, 2018; MOREIRA; BAX, 2021).

Nos regimes democráticos, os órgãos de inteligência costumam ser estruturas sofisticadas e sujeitas às pressões dos governos e formuladores de políticas públicas (NUMERIANO, 2017, p. 25).

Essa sofisticação é evidente no "efeito orgânico", pois as agências são partes de um sistema ou comunidade de inteligência em que os níveis analítico e operacional da atividade são constantemente exigidos tanto vertical quanto horizontalmente.

Com esse raciocínio de agravamento das ameaças convencionais e internacionais, considerando a presença de membros desses grupos criminosos em diferentes áreas da sociedade, é responsabilidade da atividade de inteligência promover a integração entre as agências.

Portanto, para atuar de forma eficaz nesse contexto, é essencial que ocorra a cooperação e troca de informações e expertise entre as organizações de inteligência aptas a atender às demandas informacionais de seus líderes.

Organizações governamentais de inteligência, ou simplesmente agências de inteligência, são entidades especializadas e permanentes responsáveis pela coleta, análise e divulgação de informações relevantes para a política externa, defesa nacional e manutenção da ordem pública de um país.

Por outro lado, as agências de inteligência (também chamadas de serviços secretos por alguns estudiosos) são órgãos do poder executivo que atuam primariamente em favor dos líderes do país e, de acordo com a constituição de cada nação, podem prestar serviços também para outras autoridades governamentais e até mesmo para o parlamento.

Todos os estados democráticos com alto nível de desenvolvimento possuem agências de inteligência poderosas, com atuação tanto na área de inteligência convencional quanto na área de inteligência operacional.

Se o Brasil almeja alcançar um patamar de país de destaque, também precisa investir nesses setores. Essas ferramentas são essenciais para garantir a democracia, o estado de direito, o progresso e a proteção dos direitos essenciais dos indivíduos (PACHECO, 2012, p. 101).

O principal objetivo da atividade de inteligência é auxiliar nas decisões, protegendo os interesses do estado e da sociedade. Essa atividade envolve diferentes aspectos que estão ligados ao manejo de informações confidenciais e conhecimento especializado de inteligência, de acordo com a definição clássica.

A consultoria no processo de tomada de decisão é uma habilidade essencial da área de inteligência, que visa fornecer informações precisas, claras e oportunas sobre eventos e circunstâncias do ambiente interno e externo que podem afetar indivíduos, grupos, organizações públicas e privadas, governos e até mesmo a sociedade como um todo.

Apesar do argumento apresentado por Pacheco (2012, p. 82) de que "a inteligência assume que seu resultado (conhecimento de inteligência) destina-se a um decisor importante, geralmente um toma-

dor de decisão em posição estratégica", podemos observar uma abordagem mais atual, considerando esse "decisor importante" em todos os níveis, sem exceção.

Portanto, esse suporte deve atender a todos os níveis, como o político, estratégico, tático e operacional, onde os tomadores de decisão são aqueles que, em algum momento, estão envolvidos em atividades que demandam decisões, como os governadores no nível político; os comandantes-gerais, chefes de polícia, diretor da Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal e Polícia Penal no nível estratégico; comandantes de unidades, diretores e chefes no nível tático-operacional; e também cada setor, grupos, equipes e policiais militares realizando o policiamento a pé, equipe de policiais penais fazendo escolta de presos, guarnições de bombeiros militares executando busca e salvamento em locais críticos, duplas de policiais civis durante investigações policiais, entre outros, no âmbito operacional.

Entende-se por atividade de inteligência o conjunto sistemático e contínuo de ações e operações, confidenciais ou não, que visam identificar, avaliar, analisar e monitorar informações relevantes para ajudar na tomada de decisões em diferentes níveis de assessoria.

O objetivo é eliminar, mitigar, prevenir, neutralizar e reprimir quaisquer ações que vão contra as necessidades de um tomador de decisão específico, transformando os acontecimentos em conhecimentos úteis.

Em 1999, no território brasileiro, foi estabelecido o Sistema Nacional de Inteligência – SISN, e, mais tarde, foram desenvolvidos novos sistemas, incluindo o Subsistema de Inteligência de Proteção Pública – SIPP. Nas unidades federativas,

surgiram os Sistemas Locais de Inteligência de Segurança Pública – SEISP

O Sistema Brasileiro de Inteligência (SISBIN), criado pela Lei número 9.883 em 7 de dezembro de 1999, tem como finalidade integrar as atividades de planejamento e execução da inteligência no Brasil.

É um local onde 48 membros se reúnem para compartilhar informações e conhecimentos, visando assessorar diversas autoridades na tomada de decisões e fornecer suporte ao Presidente da República em questões de interesse nacional.

O Sistema de Inteligência de Segurança Pública (SISP), que foi instituído através do Decreto nº 3.695, datado de 21 de dezembro de 2000, tem o propósito de coordenar e integrar as ações de inteligência na área de segurança pública no Brasil.

Além disso, busca fornecer informações que possam subsidiar as decisões dos governos federal e estaduais relacionadas à segurança pública. Uma de suas metas é oferecer suporte informativo às autoridades para a tomada de decisões nessa área, por meio da coleta, análise e compartilhamento de informações relevantes, protegendo os dados contra acessos não autorizados.

Considerando a relevância da ISP no contexto nacional brasileiro, no ano de 2021 foram realizadas algumas ações fundamentais, como a publicação do Decreto nº 10.777 em 24 de agosto de 2021, que estabelece a Política Nacional de Inteligência de Segurança Pública, e o Decreto nº 10.778, de mesma data, que aprovou a Estratégia Nacional de Inteligência de Segurança Pública.

Esses documentos, juntamente com a Doutrina Nacional de Inteligência de Segurança Pública, guiam as práticas da ISP dentro das instituições de segurança pú-

blica e, conseqüentemente, os tipos de atividades que a compõem, o que exigirá uma reorganização por parte dessas instituições no que diz respeito à uniformização de uma linguagem comum em relação às ações e operações de inteligência, visando à prevenção e repressão da criminalidade nos estados brasileiros.

A Norma Nacional de Inteligência Prisional (NNIP), estabelecida pela Portaria nº 125, de 06 de maio de 2013, direciona-se, como ferramenta, aos órgãos de Inteligência Prisional dos estados e do Distrito Federal.

O autor ainda ressalta que a NNIP "foi criada para guiar os procedimentos na obtenção, análise e fluxo mais eficiente de informações provenientes das prisões, visando padronizar e orientar o profissional na prática de inteligência", além de fornecer suporte às "decisões governamentais, estabelecendo as diretrizes para atuação na área de Inteligência Penitenciária" (SOUZA, 2019, p. 236).

A Inteligência Carcerária (ICAR) é uma atividade específica que tem como objetivo identificar as principais ameaças presentes no universo prisional, fornecendo subsídios ao gestor na elaboração das políticas públicas mais eficazes (CASTRO, 2021, p. 67).

De acordo com Ventura (2006) citado por Ruwel (2015, p. 31), a inteligência prisional e/ou penitenciária é descrita como a obtenção, análise e compartilhamento de informações para as autoridades responsáveis pela administração do sistema carcerário, a respeito de eventos e circunstâncias no ambiente prisional, que possam influenciar imediata ou potencialmente o processo de tomada de decisão, garantindo que medidas sejam adotadas de forma oportuna e eficaz para neutralizar tais obstáculos em defesa da sociedade.



A prática de segurança dentro de ambientes carcerários, portanto:

Auxiliará a gestão prisional com dados capazes de facilitar a elaboração de estratégias para a segurança institucional, além de estabelecer parcerias com outras redes e agências de inteligência. Isso permitirá integrar o sistema prisional a uma extensa rede de informações, permitindo a organização e análise de dados e facilitando a identificação de vínculos entre criminosos. Além disso, garantirá a proteção necessária em relação à segurança de pessoas, equipamentos, instalações e informações. Dessa forma, a inteligência prisional ativa, responsiva e transparente se configura como uma ferramenta importante no combate ao crime organizado em um Estado democrático (RUWEL, 2015, p. 33).

Os autores mencionados não chegaram a um consenso sobre a definição, considerando inteligência prisional e inteligência penitenciária como termos equivalentes. Esse fato gera certa confusão conceitual e dificulta a compreensão dessa prática.

De acordo com Tuma (2013) citado por Souza (2019), é importante ressaltar que há diferenças entre a inteligência prisional e a inteligência penitenciária, sendo fundamental distinguir as atividades realizadas tanto dentro quanto fora das unidades prisionais.

Em resumo, tanto a inteligência prisional quanto a inteligência penitenciária, como atividades de inteligência, têm como objetivo coletar e analisar informações obtidas no ambiente prisional.

No entanto, a principal diferença está relacionada às finalidades e objetivos, sendo responsabilidade da inteligência prisional apoiar a administração das instituições prisionais, enquanto a inteligência

penitenciária visa a produção e proteção de conhecimentos essenciais para a segurança pública.

De acordo com Souza (2019), ao fazer uma análise do que Tuma (2013, p. 309) mencionou, é possível perceber que a inteligência penitenciária tem uma grande importância dentro de uma unidade prisional.

Isso ocorre porque, por meio da produção e preservação de conhecimento, é viável reduzir riscos como rebeliões, motins e fugas dos detentos.

No ambiente prisional, a geração de conhecimento desempenha um papel fundamental na manutenção da ordem e segurança na prisão. Isso envolve a identificação de detentos que exerçam influência negativa, estejam ligados a organizações criminosas e facções, bem como o monitoramento de visitas, correspondências, perfil criminal e histórico carcerário. A coleta e análise dessas informações permitem aos gestores prisionais conduzir as atividades de forma eficiente e eficaz (SOUZA, 2019, p. 237).

Dessa forma, em 6 de maio de 2013, foi criada a DNIPEN através da Portaria nº 125, visando orientar os procedimentos de obtenção e análise de informações das penitenciárias, além de padronizar e guiar os profissionais na área de inteligência no apoio às decisões governamentais.

Essa iniciativa estabelece diretrizes para a atuação na atividade de Inteligência Penitenciária, permitindo uma padronização doutrinária entre os órgãos de inteligência do sistema prisional estadual e federal.

Com a instituição da Polícia Penal como órgão encarregado da proteção do sistema carcerário federal, estadual e do Distrito Federal, conforme previsto na Constituição da República Federativa

do Brasil e na Emenda Constitucional nº 104/2019, torna-se fundamental promover um debate sobre uma nova abordagem para a atuação da inteligência no contexto prisional.

Faz-se necessário ressaltar que, de acordo com o que está previsto na Carta Magna, em 2019 passou a ser responsabilidade das polícias penais garantir a segurança nas unidades prisionais.

Dessa forma, os profissionais que desempenham essa função são chamados de policiais penais, conforme estabelecido no artigo 4º da Emenda Constitucional nº 104, promulgada em 4 de dezembro de 2019:

Artigo 4: A ocupação dos postos de trabalho nas instituições penais acontecerá unicamente através de concurso público e pela conversão dos cargos isolados, dos cargos da carreira dos agentes penitenciários atuais e dos cargos públicos similares (BRASIL, 2019).

Levando em conta que cada órgão de segurança, anteriormente à implementação da polícia penal, era classificado na DNISP como uma categoria específica da ISP, percebe-se a importância de estabelecer e, conseqüentemente, utilizar uma linguagem comum própria para a polícia penal.

Dessa forma, a formação da inteligência policial penal, como uma categoria da ISP, precisa ser discutida no âmbito do SISP, para que seja incluída na próxima atualização da DNISP.

Logo, é necessário também considerar a inclusão de ações específicas tanto na Política Nacional de Inteligência de Segurança Pública quanto na Estratégia Nacional de Inteligência de Segurança Pública.

A implantação da inteligência policial penitenciária, inspirada no modelo e dou-

trina das outras formas de ISP já estabelecidas na DNISP, irá fortalecer esse novo tipo, além de reforçar o SISP como um todo, e também auxiliará no suporte dentro do SISBIN.

A eventual inclusão da inteligência policial penal na próxima versão da DNISP irá contribuir para estabelecer padrões de procedimentos na área da segurança pública.

Com essa integração, será possível definir claramente as responsabilidades e áreas de atuação das instituições penitenciárias, trazendo uma contribuição significativa para melhorar a eficiência da inteligência em segurança pública e potencializar seus impactos.

Dessa forma, será responsabilidade da polícia penal utilizar a inteligência de maneira sistemática para auxiliar nas atividades propostas, sem se envolver em investigações correcionais ou em patrulhamento ostensivo.

No entanto, é importante ressaltar que a administração penitenciária não deve ser confundida com ações corretivas. Seu principal objetivo não é identificar e punir disciplinarmente os funcionários que cometem faltas, embora isso faça parte de suas responsabilidades. Essa é apenas uma das formas pelas quais a administração penitenciária alcança seus objetivos, garantindo que seus recursos humanos ajam de maneira adequada. Além disso, não deve ser vista como uma entidade investigativa de crimes, apesar de ter uma natureza executiva semelhante a outros órgãos ligados à segurança pública. Embora seja possível identificar crimes cometidos no sistema penitenciário, assim como por indivíduos presos que planejam crimes fora da prisão, a inteligência penitenciária não deve interferir nas investigações criminais, pois essa não é sua função (ODAWARA, 2012, p. 23).

A produção de informações de inteligência destinadas ao planejamento, execução e monitoramento de questões relacionadas ao sistema prisional e à segurança pública é uma responsabilidade da inteligência policial penal.

Essas informações auxiliam na elaboração de ações e operações para antecipar, prevenir e neutralizar atos criminosos de diferentes tipos.

A função principal da inteligência policial penal é gerar informações essenciais para o sistema prisional e para a segurança pública.

Dentre os objetivos específicos destacam-se a produção de informações fundamentais para a segurança pública sobre eventos relevantes para o sistema prisional, bem como a obtenção de dados necessários para auxiliar nas decisões relacionadas a crimes, grupos criminosos e organizações complexas que demandem a atuação das Agências de Inteligência dos sistemas de polícia penal.

A implementação de sistemas de inteligência penitenciária capazes de obter informações de forma eficiente dentro das unidades prisionais acarreta em um impacto significativo nos custos das organizações criminosas, dificultando suas operações e enfraquecendo suas redes de comunicação e controle. Isso resulta em uma redução da capacidade do crime de atuar tanto dentro quanto fora das prisões. Um dos principais efeitos desse processo é a diminuição da necessidade de uso da força por parte do Estado, o que permite economizar recursos e aumentar a legitimidade das ações governamentais (RUWEL, 2015, p. 18-19).

Com base nessas reflexões acima mencionadas, a inteligência policial penitenciária, como uma forma de ISP, irá contribuir para melhorar as condições de auxílio na tomada de decisão nas ações realizadas pelas instituições penais no país.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação descritiva, de natureza bibliográfica. O estudo descritivo tem por finalidade permitir um aprofundamento do pesquisador em relação a determinado problema, visando à correlação dos fatos.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Constituição brasileira, no artigo 144, ficou determinado que a responsabilidade pela segurança das prisões passaria a ser das polícias penais a partir de 2019. Com essa mudança, os antigos agentes penitenciários passaram a ser chamados de policiais penais.

Com a emenda constitucional, torna-se necessário realizar mudanças estruturais, conceituais e doutrinárias no sistema prisional, especialmente em relação às atividades de inteligência.

Dessa forma, o Subsistema de Inteligência de Segurança Pública precisa modificar suas diretrizes, normas, planos, estratégias e doutrinas relacionadas à inteligência, considerando a inclusão da inteligência policial penal como uma de suas modalidades.

Considerando que as outras espécies já estabelecidas seguem, de acordo com a doutrina, a Doutrina Nacional de Inteligência de Segurança Pública e, a partir dela, desenvolvem seus próprios planos e manuais de inteligência, é importante analisar a possibilidade de revisar a Doutrina Nacional de Inteligência Penitenciária e, se necessário, abolir essa doutrina, focando na Doutrina Nacional de Inteligência de Segurança Pública.

Como proposta para o futuro, aponta-se a importância de desenvolver sistemas de inteligência específicos para as instituições penais, chamados de Sistema de Inteligência da Polícia Penal, visando facilitar a troca de informações e conhecimentos essenciais para a elaboração de medidas e estratégias no âmbito dos sistemas de inteligência de segurança pública estaduais.

Finalmente, deseja-se que este artigo seja útil na orientação das atividades essenciais de atualização da política, estratégia, plano, doutrina e normas de inteligência de segurança pública para as polícias penais dos estados e do Distrito Federal.



# REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 104, de 4 de dezembro de 2019. Altera o inciso XIV do caput do art. 21, o § 4º do art. 32 e o art. 144 da Constituição Federal, para criar as polícias penais federal, estaduais e distrital.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/zlmAqo>. Acesso em: 06 Março 2024.

CASTRO, Clarindo Alves de. **A inteligência penitenciária.** In: DORILÊO, Márcio Frederico de Oliveira; LOPES, Fernando. (Org). A nova defensoria pública e os desafios contemporâneos da inteligência de estado. Cuiabá/MT: Carlini & Caniato Editorial; Amdep, 2020. p. 67-72.

MOREIRA, Renato Pires; BAX, Marcello Peixoto. **Conversão do conhecimento interorganizacional no Sistema de Inteligência de Segurança Pública Mineiro.** Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, [S. l.], n. Especial, 2021a. Disponível em: <https://bityli.com/AMustm>. Acesso em: 7 Março 2024.

RUWEL, Sandra Goldman. **Processo de institucionalização da atividade de inteligência prisional: um estudo de caso sobre Israel.** 2015. 229f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Washington Ferreira dos. **A conversão do conhecimento operacional entre as atividades de inteligência de segurança pública e de planejamento do emprego operacional na Polícia Militar de Minas Gerais.** 2020. 153f. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica de Segurança Pública) – Centro de Pesquisa e Pós-graduação da Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Leonardo Adriano da Silva. **O perfil do profissional de inteligência no sistema prisional mineiro.** In: HAMADA, Hélio Hiroshi; MOREIRA, Renato Pires. (Org). Teoria e práticas de Inteligência de Segurança Pública. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019. Série inteligência, estratégia e defesa social. p. 229-257.

TUMA, Luciane Cristina de Souza. **Inteligência e Contrainteligência Penitenciária: o desafio da profissionalização e da qualidade.** In: ANTUNES, Priscila Carlos e CEPIK, Marco (Org.). Inteligência de segurança pública: teoria e prática no controle da criminalidade. (Ed.) Niterói/RJ: Impetus, 2013.

# CLAUDIA ROQUE

Graduada em Pedagogia pela Unesp, ano de formação, 2019;  
Local de trabalho: Prefeitura do Município de São Paulo,  
Escola: CEI Edna Rosely Alves, Desde : 07/04/2008.

# O RACISMO ESTRUTURAL E MULHERES NEGRAS



**RESUMO:** Este estudo objetiva dar visibilidade à realidade social vivenciada por mulheres negras no processo sócio-histórico brasileiro considerando a articulação entre o racismo estrutural, o sexismo, machismo e o capitalismo e as contribuições do serviço social. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental analisamos dados sobre violência e violações de direitos contra as mulheres negras em diversos âmbitos, como na saúde, assistência social, educação, trabalho e no cotidiano diverso que as mulheres negras habitam e buscam sobrevivência, diante as práticas do racismo estrutural, já que, tem suas vidas atravessadas pela funcionalidade dessas opressões e exploração para a reprodução do capitalismo. Contudo, vale a pena ressaltar as múltiplas resistências exercidas pelas mulheres negras, pelos movimentos sociais e pela categoria profissional de assistentes sociais que se destacam na cena contemporânea e que nos permitem vislumbrar mudanças sociais concretas. Dessa forma, foi identificadas narrativas de opressão, fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos que vão mostrar uma hierarquia de dominação racial, sedimentada no Brasil.

**Palavras-chave:** Racismo Estrutural, Sexismo; Mulheres Negras; Serviço Social.



# INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso, busca responder a seguinte questão de pesquisa sobre o racismo estrutural e as mulheres negras e pretende promover uma discussão teórica sobre as práticas do racismo estrutural contra as mulheres negras e a atuação do Serviço Social em defesa das lutas antirracistas. Isso considerando a importância do artigo VI e VIII do código de ética profissional que esboça nos princípios fundamentais: empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças, a opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero.

Compreendendo as lutas e a importância dos movimentos sociais históricos feministas de mulheres negras, como sendo o pano de fundo para elucidar as expressões da questão racial que ainda se encontra atravessando as vidas das mulheres negras.

Na revisão de literatura, com o objetivo de pensar passado e presente em pauta do racismo estrutural, Silvio Luiz de Almeida em sua pesquisa publicada sob o título de Racismo estrutural, apresenta, de modo criativo e inovador, o racismo não apenas como uma manifestação concernente à esfera individual e institucional, mas especialmente a partir de complexas relações de poder que se reinventam num macroprocesso histórico e sistêmico, capaz de se manter hegemônico na organização política e econômica da sociedade contemporânea.

Utilizada com frequência em estudos nas mais diferentes áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a análise documental é, conforme expressa Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Sendo assim utilizamos a definição do que se entende por documentos, incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc. utilizando os dados secundários que segundo, Mattar (2001, p. 134), “[...] dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes até analisados, com propósitos outros ao de atender às necessidades da pesquisa em andamento, que estão catalogados à disposição dos interessados”.

Ao longo da graduação foi impactada com inquietações em relação às inúmeras vezes que foi vítima do racismo, devido a isso, entender e interpretar as práticas e as consequências do racismo estrutural na vida das mulheres negras.



## RACISMOS ESTRUTURAIS NA VIDA DAS MULHERES NEGRAS

O racismo deve ser compreendido como uma questão estrutural e a ausência de reflexão crítica sobre o racismo estrutural tem bloqueado os avanços mais profundos e radicais no enfrentamento ao racismo no Brasil (OLIVEIRA, 2016), e na identificação da divisão racial do trabalho como um problema estrutural no País (ALVES, 2021).

A temática da escravidão é uma categoria essencial para analisar a formação histórica, social, econômica, política e racial do Brasil e os seus desdobramentos nas relações sociais. Moura (2020) afirma que o escravismo no Brasil tem particularidades substantivas em relação aos demais países ou regiões da América.

A análise crítica das contradições do escravismo possibilita compreender a unidade matriz do modo de produção escravista, ou seja, o sujeito escravizado. Dessa maneira, o sujeito escravizado era, ao mesmo tempo, trabalhador, instrumento de produção de mercadorias e mercadoria.

Portanto, esse é o nó inicial para analisar a divisão racial do trabalho no Brasil, não como uma questão anacrônica, mas como uma fundamentação histórica de um problema atual. Segundo, Renata Gonçalves (2018), se considerarmos as particularidades da formação social brasileira, vamos entender que a questão racial antecedeu a questão social, e ao mesmo tempo sustentou a conformação do antagonismo entre classes sociais, isto é, foi um terreno fértil para a ampliação das desigualdades, permanecendo com uma abordagem de práticas racistas legitimadas institucionalmente, isso no âmbito estatal e social, nessa contramão de favorecimento capitalista e um “reconhecimento” das necessidades das massas.

O Estado de certa forma naturalizou as práticas cruel dos racistas, contra os ex cativos. Exemplo disso, é o tratamento desigual destinado às mulheres negras que resulta em um cenário de vulnerabilidade e de violação dos direitos humanos por parte do Estado e da sociedade.

O encarceramento desproporcional mostra não apenas os altos números de mulheres negras encarceradas, como também a racialização da punição (ALVES, 2017), haja vista que a justiça penal no Brasil é um mecanismo de reprodução de desigualdades sociais e raciais.

Em cárcere, as mulheres negras trans e cis têm seus direitos violados das mais diversas formas: torturas, violência física e emocional, ausência de assistência legal e assistência à saúde, inclusive quando estão grávidas ou puérperas.

A situação de cárcere não afeta as mulheres individualmente, mas se estende para as suas famílias (WERNECK; SILVA, 2016), sendo uma vivência do cárcere compartilhada. Cerca de 68% das mulheres que estão em situação de cárcere são negras, segundo dados do Depen de junho de 2020, e o aprisionamento das mulheres está seguindo uma curva ascendente. Entre 2000 e 2014, de acordo com o Depen, houve um aumento de 567,4% da população feminina encarcerada.

Nesse mesmo período, a taxa de aumento do encarceramento masculino foi de 220,2%. Esse quadro de tendência crescente do encarceramento das mulheres atingiu seu cume em 2016. Se em 2014 havia 33.8 mil mulheres encarceradas, esse número saltou para 41 mil em 2016. Entre janeiro e junho de 2020, o Depen informou um total de cerca de 37 mil mulheres encarceradas, sendo 1.850 com filhas/os no estabelecimento, 106 lactantes e 176 gestantes/parturientes. Conforme o

Levantamento de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2017, apenas 14,2% dos estabelecimentos penais têm 36 celas ou dormitórios adequados para gestantes e apenas 3,2% apresentam berçário ou centro de referência materno-infantil.

Os direitos reprodutivos das mulheres em cárcere são cotidianamente violados, situação que faz parte de um quadro mais amplo de injustiças e violações de direitos humanos. As informações em relação aos direitos humanos podem ser aferidas a partir do Balanço anual do Disque 100, canal de denúncias de crimes contra grupos específicos.

Em diferentes grupos analisados, a maior parte das vítimas eram negras. No que se refere às vítimas do grupo específico da igualdade racial e nas situações de intolerância religiosa, estas eram em sua maioria mulheres, e o conjunto de pretos e pardos representava 90% dos registros das violações de direitos humanos.

Os dados referentes à educação da população negra indicam que a vulnerabilidade desta é ainda mais grave. Ainda que o Brasil apresente uma alta taxa de escolarização no ensino básico e de pessoas alfabetizadas, é possível perceber que a população negra apresenta quase dois pontos percentuais acima da média brasileira em relação ao analfabetismo, chegando a 27,1% entre o grupo de pessoas negras com 60 anos ou mais de idade.

A taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 16 anos (IBGE, 2019) é de 99,7%. Entretanto, essa taxa diminui nos anos escolares não obrigatórios. Além disso, a taxa de frequência escolar ajustada indica a quantidade de alunos que estão nos anos escolares corretos para a sua idade, essa população apresenta maior defasagem. O abandono escolar é um dos pontos mais

críticos: 71,7% das pessoas nessa situação são negras.

Destacamos também que entre o grupo de etário de 18 a 29 anos, 6% dos jovens brancos já tinham diplomas, enquanto entre os negros esse percentual era apenas de 2,8. Mais uma vez, a ausência dos dados desagregados por sexo e raça/cor não nos permite uma análise mais próxima da vida das mulheres negras trans e cis, mas é interessante ressaltar que entre as mulheres que precisaram abandonar a trajetória escolar, um dos motivos mais frequente foi a gravidez. A necessidade de trabalhar e realizar tarefas domésticas também foram motivos expressivos.

## **OS AGRAVOS DE CLASSE, RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE COMO ASPECTOS DETERMINANTES DA REALIDADE DAS MULHERES NEGRAS**

É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas. “é fácil discursivamente desautorizar os usos hegemônicos de interseccionalidade, resgatando somente DU Bois ao considerar branquitude um privilégio, pois isto implica no valor político de ter mais um salário, o ‘salário público e psicológico’” (AKOTIRENE, 2019).

Esse salário amortiza os prejuízos de ser pobre numa nação capitalista, e dificulta a união de classe trabalhadora, pois o trabalhador branco tem um salário maior e recebe os benefícios da branquitude, ao mesmo tempo que a brancura gera oportunidades de trabalho, à classe média, garantindo dignidades no acesso a bens e serviços, boas escolas para estudar, sem sofrer degradação ambiental ou falta de saneamento.

Distanciado do contexto dos direitos civis estadunidenses e trazendo para perto, mulheres negras pobres pariram filhos com microcefalia, não por causa da pobreza, mas porque carregam dois fatores de opressão e descriminalização, raça e gênero.

Todavia são vítimas do racismo, gerador de pobreza, falta de atendimento nos serviços públicos ou de forma precarizada e a falta de saneamento, essa realidade não permeia a vida de trabalhadoras brancas. Ou seja, as vítimas de epidemias como Zika e microcefalia são mulheres negras, as principais alcançadas pela dimensão do racismo institucionalizado, conforme explica a epidemiologista e pesquisadora de interseccionalidade (GÓES, 2018).

A cobrança sobre as mulheres negras ficam circulando em fatos estruturais e estruturantes. São diversos os casos que vão determinar qual lugar podemos acessar, qual nossa situação socioeconômica, nossa condição de existência. A realidade das mulheres negras é diferente da realidade das mulheres brancas.

As mulheres negras, estão vivendo um momento de retrocesso, de elevação da extrema pobreza e de extermínio, com o aumento do feminicídio. O feminismo negro, está discutindo a interseccionalidade, por ser um projeto de transformação social. Tal tensionamento de transformação social, engloba pensar na ampliação do SUS, habitação, saúde da família, direitos sexuais e reprodutivos, educação, mercado de trabalho, violência contra mulher, assistência social e etc.

Em busca de rigor analítico, dualismo que ultrapassa os tempos e contribui para compreender por que, no Brasil, até mesmo a Covid-19, que não escolhe a quem acometer, encontra nos territórios e corpos negros as formas de proliferação e le-

talidade mais violentas. Não foi por acaso que a doença, vinda da Europa, na mala da primeira classe, matou primeiro uma empregada doméstica negra ao chegar ao país.

São mais de 40% de óbitos entre a população negra e, ao chegar em periferias, quilombos, favelas, morros, cortiços e aldeias indígenas, o cenário da banalização da vida e da morte se acomoda à constante indiferença produzida pelo racismo estrutural e institucional presente nas entranhas deste país, sem falar das alternâncias de governos e com o agravante de um governo negacionistas, conservadores e nitidamente genocidas na condução da nação.

Contrariando as estatísticas e o silenciamento predominante no ideário social, o debate étnico-racial traz e anuncia com denúncia e ação, no vigor da resistência do povo preto, formas igualmente potentes de produção de outra sociabilidade, ao declarar com punhos cerrados o urgente fim do racismo, do capitalismo e todas as formas de exploração e opressão que sustentam a sociedade contemporânea, tendo em vista que os textos aqui apresentados apontam, acertadamente (ABRAMIDES, 2021), como direção teórico-metodológica, o marxismo e a dialética que possibilita um debate de totalidade. Tal maturação se faz no processo de uma inflexão coletiva capaz de enfrentar as suas polêmicas, ausências, silêncios e divergências internas. Este é o sentido do trabalho coletivo da esquerda e da luta do movimento negro em suas vertentes críticas.

A dimensão estrutural do racismo implica ainda que ele afeta todas as 46 esferas da vida. Isso ocorre em função da natureza coletiva do racismo, uma vez que instituições sociais responsáveis pela regulação dos mais diversos aspectos da vida seguem uma lógica excludente. Como Derrick Bell (membro da Teoria Crítica Ra-

cial) observa, o racismo é, em nossa cultura, um elemento central, normal e permanente. Ou seja: vivemos em uma sociedade na qual a classificação dos indivíduos por raças, bem como o reparto de poder e recursos com base nessa classificação, é fator que estrutura a vida coletiva como um todo (MOREIRA, 2022). Em primeiro lugar, no Brasil, a questão da raça e gênero estão entrecruzadas, e isso afeta diretamente as vidas que são demarcadas pelo fenótipo da raça e condição socioeconômica oferecida pela divisão social do trabalho. Isso significa dizer que a maioria da população tem suas vidas marcadas por desigualdades e pela discriminação de raça e gênero. Essa dimensão afeta diretamente a vida das mulheres negras e evidencia essa dupla discriminação. Um dos aspectos que anda junto a essa dupla discriminação mencionada, está diretamente ligada à manutenção do poder.

Portanto, é necessário a luta coletiva que o movimento negro de mulheres vem travado, entendendo que o ato de conceder o poder de participação social às mulheres, na sociedade capitalista, garante que as mulheres possam estar cientes sobre a luta pelos seus direitos, como a total igualdade entre os gêneros, possam emergir a partir dos movimentos sociais de luta entre as classes sociais. Dentro do contexto do capitalismo monopolista, caracteriza-se na conjuntura histórico-política na qual a questão social passou a representar a expressão das contradições desse sistema. Isso porque a essência masculina é na verdade fruto de uma construção histórica, social, econômica e cultural, pois os homens sempre foram os elementos dominantes e as mulheres os elementos dominados (ALMEIDA, 2005).

Segundo Almeida (2005):

Portanto vamos encontrar, para a mulher sempre o tema do segundo lugar, da fragilidade diante do mal, da eterna minoridade. Embora os ventos da modernidade tentam varrer os preconceitos, anunciando uma nova era, os homens estão temerosos em abandonar velhas ideias que sempre estiveram prontas a socorrê-los nos momentos em que necessitam manter o poder (ALMEIDA, 2005, p. 88).

A citação acima, permite a compreensão de que uma sociedade perpassa, diante do método dialético, o caminhar sobre a realidade, fazendo um caminho de retorno e reconstrução da história. Sendo assim, a construção da ideia de raça não nasce pronta, está vinculada aos diversos movimentos da realidade.

Segundo Quijano (2005), raça enquanto método classificatório talvez tenha tido origem pós invasão das Américas diante das diferenças fenotípicas entre os colonizadores e os povos que aqui habitavam. Diante disso, o fundamento racial redefiniu as identidades raciais nas Américas, bem como criou outras. Espanhol e português não eram mais de referências meramente geográficas, tinham ganhado uma dimensão racializada que passavam a significar hierarquias e definição de papéis sociais.

Para Quijano (2005):

A dominação colonial juntamente com as teorias raciais fundamentadas na perspectiva eurocêntrica tinha como de intuito comprovar a superioridade dos europeus baseado em questões biológicas como forma de legitimar a inferioridade de outros povos como algo inato ao sujeito e, como consequência, justificar a sua dominação. Por conseguinte, “a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 230).



Havia um engenhoso compromisso entre as teorias racistas e o futuro do Brasil. E os argumentos científicos foram fundamentais na justificativa da defesa da supremacia racial branca. A ciência, sobretudo difundida pelas escolas de medicina e de direito, de acordo com Lilia Schwarcz (1994) “[...] convivía com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades sociais”. E não faltaram ingredientes naturalizantes para se referir ao problema negro como fator explicativo da inferioridade do povo brasileiro.

Num País cujo destino era ser branco e capitalista, os(as) trabalhadores(as) negros(as) foram exorcizados. Dessa forma, para que se possa entender a forma como é operacionalizado o racismo no Brasil é importante compreender sua definição. Almeida (2019) afirma que o racismo é sempre estrutural pois contempla a organização econômica e política da sociedade o qual fornece uma lógica de funcionamento para que se possa reproduzir as formas de desigualdade e violência que moldam a sociedade atual. E não faltaram homens de ciência a responsabilizarem os(as) próprios(as) negros(as) por este destino miserável.

## AS CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO ESTRUTURAL EM DIVERSOS ÂMBITOS

A efetivação do racismo se materializa também de forma sistêmica em vários âmbitos, como foi citado, na área da saúde o genocídio dos corpos negros, tem continuidade, esse recorte, um referencial de suma importância para podemos lutar para mudar o mundo.

Os movimentos de mulheres negras, feministas, indígenas fazem isso, o racismo e o patriarcado, isso é mudar o mundo, logo, isso leva tempo, mas estamos empenhadas em busca de sobrevivência

apesar das que circulam na área de saúde. Segundo Jurema Werneck (2016), problemas como eclâmpsia [alteração no quadro de saúde que inclui convulsões associadas à hipertensão arterial] e pré-eclâmpsia, que podem ser diagnosticados e tratados com um pré-natal decente, já estiveram na frente das mortes maternas, em um sinal da desassistência dos sistemas de saúde em cuidar da saúde das mulheres negras grávidas. Nas estatísticas, elas fazem as sete consultas mínimas de pré-natal e ainda assim não se evitava a morte materna. Isso porque eram mal recebidas.

O aborto tem um elemento adicional, que é a lei. Existem casos cobertos, permitidos pela lei, e em outros a lei impõe barreiras e relega a vida das mulheres a uma disputa que não vou chamar de religiosa porque não entendo uma religião que pregue a morte. É uma disputa dos interesses patriarcais que penetram em determinadas religiões monoteístas, em particular as cristãs, muito fortes no Brasil. Elas relegam a vida da mulher a essa disputa pelo território dominado do corpo e ela morre.

E a tragédia não se acaba, porque aquela mulher morre e era ela o esteio da comunidade negra, quem segurava a onda da família, da comunidade, da economia, porque há poucos lugares de inserção dos homens negros. Fosse o esteio moral, ético, psicológico ou o material, não é uma coincidência que as famílias que tinham à frente mulheres negras estão em pior situação socioeconômica do Brasil.

Vivencia-se assim um contexto de crise ideológica favorável a formas de reatualização de mitos, motivando atitudes autoritárias, discriminatórias e racionalistas, comportamentos e ideias valorizadoras da hierarquia, das normas institucionais, da moral tradicional, da ordem e da autoridade (BARROCO, 2011, p. 210).

Para a realidade brasileira atual, vivenciada sob os ditames da crise capitalista, esse cenário se relaciona a uma conjuntura de forte tensão e polarização social, tendo por grande representação o golpe jurídico-parlamentar e midiático ocorrido em 2016, consolidado com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), e que colocou em xeque a política de conciliação de classes dos governos petistas e a própria democracia que se pensava preservada, mas que findou reduzida ao texto frio das leis.

Tem-se assim a chegada ilegítima do vice-presidente da presidenta Dilma ao poder, Michel Temer (MDB), esse processo evidencia o início de grandes manifestações populares. Esse momento da história brasileira tem como principal consequência a eleição do ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro que esteve em exercício entre 2019/2022, cuja propaganda governamental era o slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” seu projeto endossava um projeto neoconservador e um forte fundamentalismo religioso, com princípios de extrema direita. Eleito a partir de propagandas falsas, as chamadas fakes News, direcionadas pela desinformação que tinha como seus principais aliados, os grandes empresários.

Hoje ainda é necessário lembrar também a passagem da ministra Damares, uma mulher desalinhada completamente com os interesses das mulheres, alinhada com os dogmas, e mais do que eles, com os interesses políticos de quem se apropria dos dogmas de terceiros para fazer o que não deve ser feito. Eu gostaria de lembrar que ela é uma pedra no horizonte político e ético.

Ela representa o que de pior se pode colocar na esfera pública para representar os direitos das mulheres, na verdade ela representou o sequestro dos princípios da religião em favor de uma política de guerra e dominação. É o que essa gente tá tentando fazer. De fato, nos veem como território ocupado e usam de todos os meios, inclusive os nossos e as políticas públicas, contra nós.

Finalmente, é preciso que o Brasil possa contar com a atuação de uma bancada parlamentar forte e politicamente sustentável, para extinguir a PEC 95, reverter o desmantelamento das políticas de saúde, combater o racismo estrutural e atuar na perspectiva da defesa da promoção de qualidade de vida para a população negra brasileira, pois, sabidamente, o desmonte do Estado e do SUS serve apenas para agravar as já enormes disparidades sociais e étnico-raciais do país.

E por falar em fundamentalismo cristãos, ser de matriz africana no Brasil, representa mais um tipo de racismo a ser enfrentado. A organização de mulheres negras Criolas, lança uma campanha “Ser de matriz africana é lutar por direitos e contra o racismo religioso”.

É necessário afirmar que o cuidado, acolhimento, respeito são características marcantes das religiões de matriz africana que também simbolizam o contraste vivido por seus adeptos: são eles os principais alvos de ataques ligados a expressões de fé.

Em recente divulgação, o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania indicou que, até o mês de novembro de 2022, foram 1072 situações denunciadas, 45% a mais que em 2020, Dados que mostram um grave cenário, e que se torna ainda mais perverso ao saber que as violências sofridas pelas religiões de matriz africana são subnotificadas.

Portanto, fica evidente que a condição da mulher negra no Brasil se difere da mulher branca. Ainda segundo Jurema Werneck (2016), o maior desafio no horizonte é o acesso à cidadania. A cidadania plena é o oposto da violação de direitos, é a experiência de viver todos os direitos.

Um ponto fundamental é que existem grupos diferentes de mulheres experimentando de forma diferente as violações de seus direitos. Em comum, todas têm o patriarcado, mas é preciso lembrar que a experiência brasileira é de um racismo patriarcal.

A linha de cor, que separa os claros e os escuros, faz diferença no Brasil. Então as mulheres brancas não têm acesso à cidadania plena, mas estão muito mais próximas dela do que as indígenas, negras, ciganas. Tudo o que vem daí, todo o desdobramento, é do racismo sistêmico, o patriarcado sistêmico, que vê a mulher e seu corpo como território dominado.

Assim, a partir de uma visão que tem a perspectiva de totalidade e de um esforço analítico que pauta uma postura antirracista e anticapitalista, essa análise ganha maior importância, quando identificamos os variados desafios presentes na sociedade brasileira. Diante disso, podemos afirmar que racismo é um mecanismo de dominação que incide em todos os espaços da vida do povo negro desse país. O lugar do negro é aquele no qual a precariedade faz parte do cenário, como se esse ambiente constituísse o lugar natural. As palavras de González refletem:

[...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para oprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão (GONZÁLEZ, 1982, p. 232).

González dedicou muitas páginas a análise nas suas obras, sobre a especificidade da condição da mulher negra e de como essa condição gestava uma maneira própria de enxergar a conjuntura político-social. Articulado Marx e Lacan, materialismo histórico e psicanálise (no encalço de outros pensadores, como Frantz Fanon), Gonzalez descreve como, no Brasil neocolonial, a divisão racial e a divisão sexual do trabalho se imbricam, contribuindo para manter a mulher negra em seu “lugar natural”, de empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, na função de cuidadora em alguns espaços que só a branquitude habita, ou seja, desempenhando trabalhos de base, subalternizados e que ocupam um lugar de inferioridade.

Em reiteradas ocasiões, Gonzalez denunciou a “tríplice discriminação” sofrida pelas brasileiras pretas e pardas (enquanto gênero, raça e classe), criticando a pouca atenção que o feminismo hegemônico, capitaneado por mulheres brancas de classe média, dava ao sistema de exploração econômico-sexual da mulher negra (MORAIS, 2022).

Compreendendo que a liberdade sexual das mulheres negras sempre estiveram no centro de debates de cunho conservadores e moralistas, é importante sinalizar a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos que sempre foram alvos de críticas e rebatimentos políticos.

Dessa maneira, os movimentos feministas, reiteraram seus tensionamentos em prol da autonomia corporal da mulher, nesse sentido, a legislação brasileira relativa ao planejamento familiar e a "esterilização voluntária" tem sido alvo de críticas. Mesmo o planejamento familiar estando previsto em lei, no 9.263/96, a mulher tem que cumprir uma série de exigências, se tornando alvo de críticas e culpabilização por gestar uma quantidade de filhos, ou caso recuse a maternidade.

## A LEGITIMIDADE RACISTA EXERCIDA PELO ESTADO

O Estado é a estrutura do racismo que legitima o terror e sua intensidade nas favelas e periferias, em um país como o Brasil, país forjado pelo racismo estrutural e por um Estado institucionalizado branco que revela e identifica suas vítimas pela cor e gênero. Ademais, as celas são ambientes domésticos.

Mulheres sentenciadas convivem alheias à Lei Maria da Penha, por sua vez, incapaz de perceber as identidades pelo prisma da violência interseccional, independentemente de qual seja o espaço de afetividade. Ora, os agressores não-cisgêneros, hegemônicos, quando encarcerados como se fossem meramente mulheres, abusam impunemente das cis ladys sabendo que, fundamentalmente, a lei parte do corpo biológico e visão colonial.

Contornos interseccionais da Lei de Execução Penal, de costas para a Lei Maria da Penha, têm levado vítimas a silenciar suas queixas para não perderem benefí-

cios de remissão da pena, havendo de ser descartada, caso o mau comportamento e indisciplina confirmem agressores e agredidas já privados de liberdade.

A despeito dos direitos humanos permitirem acesso irrestrito, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, as mulheres negras se veem diante dos expedientes racistas e sexistas das instituições públicas e privadas por lhes negarem primeiro trabalho e, depois, o direito humano de serem reclamantes das discriminações sofridas.

A interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras. Compreenderem, por exemplo que nos Estados Unidos a General Motors, até a década de 1960, não contratava mulheres negras e, quando passou a fazê-lo na década seguinte, manteve a discriminação de raça e gênero prescrita às demissões compulsórias e restrições para admissão baseadas na altura e no peso corporal de seus funcionários.

Em 1976, a trabalhadora Emma DeGraffenreid e várias mulheres negras processaram a General Motors por discriminação, sob o argumento de que a empresa segregava a força de trabalho por raça e gênero, pois os homens negros trabalhavam na linha de montagem e as mulheres brancas nos serviços de secretariado.

Para a Corte, tradicionalmente masculina e branca, é muito difícil compreender a identidade interseccional e criminalizar o racismo e o sexismo institucionalizados contra as mulheres negras sem enveredar pelos mesmos expedientes que as levaram a recorrer às leis antidiscriminação, senão desmarginalizar raça e gênero. Adotando nisto o ponto de vista de Crenshaw (1989),



frequentemente e por engano, pensarmos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais.

A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. Por serem mulheres e negras, há limite de a jurisdição compreender a entrada das mulheres e dos negros no mercado de trabalho se, a bem da verdade, as mulheres trabalhavam na parte administrativa da General Motors e os negros nas funções que exigiam força física, linha de montagem.

Nenhum dos homens pretos reclamantes nos tribunais precisaria combinar duas causas numa ação para serem entendidos pelo juiz, enfim, eram negros; as mulheres brancas também não precisavam combinar duas marcações identitárias numa ação por serem apenas mulheres a classe trabalhadora dirige-se a nós por não sermos capitalistas, o cruzamento do racismo e sexismo geram vulnerabilidades e ausência de seguridade social para mulheres negras.

Com efeito, o pensamento interseccional de Kimberlé Crenshaw (1989) explica esta colisão entre avenidas identitárias promotoras de barreiras raciais e sexistas para mulheres negras que, em tese, não se encaixavam nos tipos de trabalhos oferecidos às mulheres e nem elegíveis pela multinacional aos homens negros. Explícitamente, trata-se de “discriminação interseccional”, combinada racialmente para contratação de pessoas negras por política de gênero.

A complexidade da prática discriminatória não se encerra em si mesma, e revela a ocorrência de mulheres negras sofrem a interpelação dos tribunais e serem discriminadas por estes, que consideraram improcedentes suas queixas, já que não conseguiriam combinar duas causas na mesma ação processual de racismo e sexismo.

A interseccionalidade baseada no feminismo negro conta os porquês de mulheres brancas poderem representar judicialmente as mulheres de cor, bem como os homens negros poderem representar toda comunidade negra na Corte, enquanto as mulheres negras, segundo Kimberlé Crenshaw (1989), não estarem elegíveis para demarcar a própria experiência particular da discriminação sem que suas causas fossem indeferidas.

A autora citada se propõe a descentralizar a identidade, sem deixar de explicar as estruturas modeladas nesta identidade, produtoras de contextos aprimorados, adiante, pela exclusão política, silenciamento e discriminação. Quer investigar o fracasso da lei, considerando os equívocos retóricos dos movimentos negros e dos feminismos coparticipantes desta discriminação, porque insistem em produzir insumos teóricos para o Estado e sociedade civil sem, antes, analiticamente conceberem identidades interseccionais, sendo improvável enfrentarem o racismo desconsiderando tamanha obviedade.

Se, de um lado, nem todas as mulheres foram excluídas das indústrias e nem todos os negros foram excluídos do mercado de trabalho, somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência.

Quando ausentes os letramentos interseccionais para as abordagens feministas e antirracistas, ambos reforçam a opressão combatida pelo outro, prejudicando a cobertura dos direitos humanos. Em 2004, o Estado brasileiro também recebeu condenação pela inobservância da discriminação racial sofrida por Simone André Diniz, pois, em 1997, ao pleitear uma vaga de empregada doméstica, ela encontrou no anúncio da Folha o requisito de “preferência branca”, presencialmente sua inelegibilidade do pleito por ser uma mulher negra.

Após essa vítima apresentar a queixa na Delegacia Policial de Investigação de Crimes Raciais, o Estado brasileiro, sobretudo, através do Ministério Público, esvaziou a investigação policial, solicitando o arquivamento, por considerar que a criminosa, senhora Aparecida Gisele Mota da Silva, nem sequer praticou atos que pudessem constituir o racismo previsto na Lei 7.716/89, havendo o deferimento do juiz competente sem a desmarginalização de classe, raça e gênero sugerida pela interseccionalidade.

Todavia, as leis antirracistas, assim como as pautas do movimento negro, também ignoram o marcador de gênero informante da opressão, o mesmo se dá nos movimentos feministas com a insistência do marcador de gênero que não enxerga raça, acentuando as experiências de opressões feminizadas. O Artigo 5º da Constituição Brasileira assegura o direito fundamental de todas e todos serem tratados iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza.

Em tese, caso os instrumentos protetivos do nosso país queiram, de fato, combater as discriminações que impedem o exercício das liberdades fundamentais, precisam averiguar as performances sexistas e racistas de seus expedientes usando a abordagem interseccional (AKOTIRENE, 2019).

Examinaremos no IV capítulo desse trabalho, como o debate antirracista requer base teórica, resistências de diversos segmentos sociais que precisaram se organizar ao longo da história, sobre o mito da democracia racial para ganhar voz e provar que suas reivindicações são legítimas e violentas.

Partindo do pressuposto que as práticas citadas neste trabalho são permanente e assumem configurações genocidas, inclusive com estratégias distintas de maneira a confundir e legitimar suas normas, em uma esteira de negação que se configuram “apenas como hábitos discriminatórios” na intenção de criar obstáculos de negação inclusive, em espaços jurídicos, nos quais esperamos no mínimo a legitimação das violências já mencionadas ao longo da exposição.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o racismo é um fenômeno histórico no Brasil e no mundo, ao longo desse estudo responde-se como o racismo estrutural atua na realidade das mulheres negras periféricas em que são entrecruzadas pelas opressões de raça, classe e gênero na contemporaneidade e as contribuições dos/as Assistentes Sociais para a defesa das lutas antirracistas.

Ao longo da história de organização e de luta das mulheres no Brasil particularmente de mulheres negras periféricas e trabalhadoras, podemos elencar inúmeras conquistas e avanços mediante as lutas e articulações com movimentos sociais e com as categorias profissionais de variados segmentos em especial de Serviço Social, a exemplo da participação delas em sindicatos e em suas diversas instâncias.

Portanto, a participação das mulheres negras em espaços políticos de decisão é uma ferramenta importante de resistência e de aporte nas conquistas de suas categorias e mais gerais da classe trabalhadora, assim como para sua própria emancipação como mulher negra.

Considerando a questão relacionada à formação de um “povo brasileiro”, fica explícito que, contudo, a atuação do Serviço Social em relação à questão étnico-racial, ainda é um desafio à profissão, pois são incipientes nossas produções acadêmicas sobre a questão étnico-racial. Uma área instigante de pesquisa, porém, ainda limitada quanto a uma literatura específica.

Além disso, por ser um território marcado por expressões de uma sociedade racista, erguida e estruturada no mito da democracia racial, política patriarcal, com diversas desigualdades, principalmente de gênero e raça. Dessa maneira, o campo traz muitos desafios na criação e na efetivação de políticas públicas, que contemplem as necessidades das mulheres negras, sendo elas o grupo mais atingido em diversos âmbitos de sobrevivência e resistência, considerando aspectos relevantes como o da pirâmide salarial que aprofunda ainda mais as desigualdades socialmente produzidas.

Portanto é de grande relevância os estudos, a pesquisa e compreensão crítica das realidades femininas, compreender o patriarcado, o machismo, o racismo estrutural e como estes determinam as relações entre homens e mulheres. Contribuir para a produção teórico-prática do Serviço Social no campo acadêmico na vida profissional e na sociedade como todo, torna-se emergente, para impedir a continuidade do genocídio do povo negro.

A presente discussão em tela, deixa claro que ainda são grandes os desafios não só para a categoria profissional de assistentes sociais, mas também para a sociedade como um todo. Porque a luta é coletiva e de cunho anticapitalista e antirracista, já que estão e são indissociáveis uma coisa da outra, pois precisamos entender que falar do fim do racismo e falar do direito à vida, a dignidade humana,

liberdade, direitos básicos, habitação, saúde, educação, assistência social, seguridade social, emprego e etc.

E para evidenciar as lacunas que ainda permeiam a desigualdade de gênero e o racismo, basta saber que estão intimamente conectados. Portanto, como vimos, as mulheres negras ocupam subempregos, sofrem duas vezes a discriminação, são ignoradas, têm menor poder de decisão, ganham salários menores e precisam negligenciar a atenção aos seus próprios filhos.

Essas mulheres são marcadas pela ingerência política, ocupam espaços periféricos, têm poucos ou nenhum direito previdenciário, sofrem pela violência das cidades e têm o corpo marcado por lutas sem fim. O combate ao racismo também favorece a igualdade entre os gêneros, por isso é preciso criar ferramentas para a conscientização de toda a sociedade.

Sendo concluído que as ações teóricas, impulsionam transformações societárias, porém existem muitos desafios. Com base nisso, indaga-se como acompanhar este processo social, para alcançarmos uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, necessitando construir ações focadas na defesa de direitos e ampliação do protagonismo de mulheres negras, trabalhando pela inclusão econômica, autonomia financeira e ampliação da participação política das mulheres negras, e também pelos direitos e cidadania ativa e com isso defender uma democracia na qual dissemine narrativas que afirmam valores de justiça, solidariedade, equidade e diversidade. Construindo práticas político-pedagógicas eficientes principalmente nos diversos espaços sócio-ocupacionais.



# REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo D. **A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural**. Rio de Janeiro, 2021.
- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Marxismo e questão étnico-racial: desafios contemporâneos**. São Paulo, 2021.
- AKOTIRENE, Carla, **Interseccionalidade: feminismos plurais**. São Paulo, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo, 2022.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**.
- DU BOIS, William. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- GONÇALVES, Renata. **Quando a questão racial é o nó da questão social**. Florianópolis, 2018.
- GONÇALVES, André de M; SOUSA Tatiana R. de; SILVA Patrícia C. **Racismo: estrutural ou expressão da questão social?** elementos para o debate. Distrito Federal, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Revista ISIS Internacional, Santiago, 1988 (com adaptações).
- GÓES, Emanuelle F. **Racismo, aborto e atenção à saúde: uma perspectiva interseccional**. Salvador, 2018.
- IBGE, **Estatística de Gênero**. 2010. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas\\_metodologicas.html?local=0](https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html?local=0) acesso em 10 de Março de 2024.
- MOREIRA, Adilson. **Manual de Educação Jurídica Antirracista**. São Paulo, 2022.
- MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. São Paulo, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Manual de Educação Jurídica Antirracista**. São Paulo, 2022.
- WERNECK, Jurema. **Revista Gama. As mulheres experimentam de forma diferente as violações de seus direitos**. Isabelle Moreira Lima, 2022.

# CONCEIÇÃO DAS GRAÇAS DE SOUZA INÁCIO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra (28/07/2014); Professora de Educação Infantil no Cei Jardim São Luiz II.



# O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS



**RESUMO:** As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira, mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Inclusão; Parque.



# INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil.

Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAl – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado.

Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos. Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Este trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar, aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público alvo da Educação Especial.



## O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam.

Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar.

Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências,

brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciam a atividade essencial da infância: o brincar.

## POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento.

E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha.

De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos.

Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi

feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elisangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência.

A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização desses desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

## **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO**

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influ-

ência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades, assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitam a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elisangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento.

Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elisangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar-se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em con-

sideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo à criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos.

Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no

parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem.

Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

## LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações.

Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela.

Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As

diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil.

Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e consideramos também que é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual.

Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o



parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, sejam uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo.

Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo

direito que toda criança tem de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva.

Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos.

Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão excluídas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história.

Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o

aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas.

A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser incluídos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde.

A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso à educação e até mesmo na discriminação e preconceito.

Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiza a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

# REFERÊNCIAS

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. **Depoimento por vídeo** – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/ CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**. 3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**. Nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C., T.D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** ( Brasil Escola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

# DEIVISOM GLAUCIO APARECIDO RIBEIRO SOUZA

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Paulista – Campus Sorocaba em 2015 Graduação em física pelo Centro Universitário ETEP em 2021 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulistana FAEP em 2021; Professor de Ensino Fundamental II – Ciências Professor de Ensino Médio – Biologia – na Escola SESI Tatuí.



# OS BENEFÍCIOS DAS AULAS PRÁTICAS DE FÍSICA PARA A INCLUSÃO

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como metodologia a revisão bibliográfica com o objetivo refletir acerca do papel do professor de Física junto à Inclusão, e em relação aos objetivos específicos: descrever a trajetória da educação especial; verificar quais estratégias práticas o professor pode utilizar em suas aulas para efetuar a inclusão. Portanto, foram abordados após a introdução dois tópicos, o primeiro descreve a trajetória da educação especial, abordando os principais fatos que marcaram a luta pela inclusão até os dias atuais, e o segundo, aborda a disciplina de Física na perspectiva inclusiva refletindo sobre as concepções da prática docente para os alunos com necessidades educacionais. Constatou-se que para efetuar a inclusão é necessário fazer adaptações e é fundamental conhecer as limitações, dificuldades e habilidades dos alunos com necessidades educacionais para que as atividades realizadas sejam adequadas. Vale reforçar que o papel do professor, pois suas práticas determinarão o sucesso, ou não, de todo o processo, uma aula bem preparada traz diversos benefícios aos alunos com deficiência como um ser social e participativo, nesse sentido, as aulas práticas favorecem o aprendizado e a abstração de conceitos complexos.

**Palavras-chave:** Física; Inclusão; Aulas práticas.

# INTRODUÇÃO

**N**o decorrer da história a inclusão passou por varias fases, desde o ex-terminio, a segregação, integração e, finalmente, a inclusão. E apenas nas décadas de 60 e 70 decorrente do movimento institucional do multiculturalismo, que surge como um movimento de ideias resultantes de um tipo de consciência coletiva, que se opõe a quaisquer formas de centrismos culturais, nesse sentido, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas.

A Educação Especial passou pelas mais diversas transformações ao longo dos anos e, atualmente, com Políticas Educacionais voltadas exclusivamente às pessoas com deficiência têm colaborado no desenvolvimento e na transformação da inclusão brasileira.

O tema deste trabalho voltou-se para a disciplina de Física focando no público com deficiência. Sabemos que a disciplina de Física precisa inserir em seu discurso pedagógico a inclusão como uma prática constante, onde os professores possam ter um olhar mais aguçado em relação à própria prática pedagógica, portanto, a problemática visou investigar como o professor pode adaptar as aulas para atender as necessidades desses educandos e qual cuidado deve tomar para que elas não sejam excludentes.

O objetivo geral desta pesquisa buscou refletir acerca do papel do professor de Física junto à Inclusão, e em relação aos objetivos específicos: descrever a trajetória da educação especial; verificar quais estratégias práticas o professor pode utilizar em suas aulas para efetuar a inclusão.

O desenvolvimento dessa pesquisa se justificou em detrimento de que o uso de atividades práticas de caráter lúdico ou científico estimula o gosto do educando pela aprendizagem. A prática explora a maior parte dos sentidos sensoriais ao mesmo tempo, tornando maior essa porta de entrada do mundo exterior, facilitando a interpretação do cérebro no processo cognitivo.

Para isso a metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica através de verificação de livros e artigos válidos sobre este tema e será realizado um breve histórico e contextualização do assunto, por exemplo, o livro de Aline Maira da Silva (2012) sobre a 'Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos' e o artigo de Rosa e Rosa (2005) onde descreveram o ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio.

Com base nos autores acima citados e, em outros que foram acrescentados no decorrer desta pesquisa nos tópicos a seguir, serão explanados reflexões e corroborações sobre o tema proposto.



## A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para contextualizar o tema do presente artigo é necessário, antes de qualquer discussão, compreender o real sentido da Educação Especial, pois, dessa forma, se lidará melhor com situações que demandam de metodologias diferenciadas e adaptadas para o trabalho com alunos com deficiência.

Segundo Silva (2012) a educação especial é uma área do conhecimento que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. No Brasil, a história da educação especial começou na segunda metade do século XIX, mas esse período foi caracterizado pela segregação.

As Santas Casas de Misericórdia exerceram um papel importante na educação das pessoas com deficiência já que atendiam a pobres e doentes. A partir de 1717, ela passou a acolher crianças abandonadas até a idade de 7 anos que eram enviados para outros seminários que os preparavam para o futuro, enquanto algumas crianças com deficiência leve recebiam esse tratamento, as crianças com deficiência mais severa permaneciam nas Santas Casas de Misericórdia com adultos doentes e alienados (SILVA, 2012).

De acordo com Bueno (1993), com o passar do tempo, a demanda para atender às crianças portadoras de necessidades especiais nessas instituições foi aumentando e o atendimento a esse grupo passou a incorporar as associações filantrópicas, voltadas à caridade.

Silva (2012) ressalta que por volta de 1857, o Brasil passou por um movimento econômico, de estabilização do poder imperial e de crescente influência das ideias trazidas principalmente da França, então,

os brasileiros foram inspirados em experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos Estados Unidos. E no dia 17 de setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II, onde teve grande participação de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que havia sido aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris. Os anos se passaram e os números de alunos foram aumentando, então foi feita uma construção a fim de atendê-los e, em 1890 começou a ser utilizada, no ano de 1891, o instituto passou a ser chamado de Instituto Benjamin.

Quanto ao atendimento dos surdos, em 1857, foi criado o 'Imperial Instituto de Surdos-Mudos', a primeira instituição no Brasil voltada para o atendimento das pessoas surdas. A preocupação da escola era o ensino literário e profissionalizante de meninos surdos na faixa etária de 7 e 14 anos. Com o passar dos anos, o número de instituições que atendiam às pessoas com deficiência intelectual aumentou, então, após 1920, ocorreu o crescimento de instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência.

De acordo com Silva (2012), na história da educação especial do Brasil, duas vertentes pedagógicas foram observadas, a médico-pedagógica e psicopedagógica. A educação dos indivíduos com deficiência foi vinculada desde os primórdios com o campo médico, eles foram os pioneiros no campo da produção teórica, seguidos por pedagogos e depois por psicólogos.

Somente com o surgimento da Escola Nova, em que a psicologia ganhou espaço na Educação, começou-se um movimento em defesa de uma educação para todos, de modo a desenvolver, em todas as crianças, suas habilidades físicas, psíquicas e sociais, sendo imprescindível que um educador exercesse, ainda, a função de pro-

fessor e de psicólogo, estando apto para diagnosticar os problemas de dificuldades existentes em seus alunos (SUHR, 2012).

Tal processo de integração de portadores de necessidades especiais pode ser dividido em duas fases, sendo a primeira fase no período do Brasil Império, em que as crianças não podiam conviver em sociedade, e em um segundo momento, em que se passou a considerar as necessidades dos deficientes, que eram vistos como sujeitos de direitos e deveres.

A vertente médico-pedagógica foi influenciada por médicos pela atuação direta como diretores e professores. Percebendo a importância da pedagogia e também o quanto poderia ser prejudicial segregar as crianças mais comprometidas com adultos com diagnóstico de doença mental, médicos criaram instituições escolares em salas anexas aos hospitais psiquiátricos.

Embora esses pavilhões tivessem continuado com a segregação dos deficientes, havia a tentativa de ir além do atendimento médico e alcançar a educação. Iniciou-se a preocupação em sistematizar conhecimentos que pudessem ajudar na participação das crianças na vida do grupo social. Assim, passou a ser estabelecida na educação da pessoa com deficiência a questão da segregação social versus integração na prática social mais ampla (SILVA, 2012).

Silva (2012) ainda destacou as principais influências do campo da psicologia da vertente psicopedagógica foram as obras de Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, e seu colaborador Théodore Simon, com testes de inteligência que classificava os deficientes com base nos critérios de aproveitamento escolar.

Os educadores sentiam dificuldade em reconhecer os alunos com deficiência e definiram os critérios a serem utilizados

para a identificação, diante disso, passaram a ser considerados normais todos os alunos que eram capazes de se adaptar às condições de vida diária, sendo que essa capacidade era identificada com a simples observação do comportamento dos alunos. Essa observação era realizada pelos professores e por psicólogos.

A vertente psicopedagógica também sofreu influência das reformas implantadas no sistema educacional pelo movimento Escola Nova, que tinha por princípio a crença no poder da educação, motivada por idealistas interessados pelas pesquisas científicas e preocupados em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual das crianças. Os ideais da Escola Nova facilitaram a penetração da psicologia no campo da educação e disseminaram o uso dos testes de inteligência para identificar alunos com deficiência intelectual (SILVA, 2012).

Segundo Suhr (2012) o período conhecido como institucionalização da história da educação especial no Brasil foi caracterizado pela retirada e pela manutenção das pessoas com deficiência de sua comunidade de origem em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais geralmente situadas distantes de sua família.

Na década de 30, foram organizadas pela sociedade associações de pessoas envolvidas com a questão da deficiência, paralelamente, com ações governamentais, dessa forma, foram criadas associações anexas aos hospitais e ao ensino regular.

Conforme Silva (2012), o atendimento às pessoas com deficiência física foi realizado primeiramente pela Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, em uma classe anexa ao hospital. Dentre várias associações e escolas que surgiram ao longo des-



se período, em 1950 foi fundada a AACD (Associação de Assistência à Criança com Deficiência) criada pelo médico Renato Costa Bonfim, que tinha o objetivo de criar um centro de reabilitação com o mesmo padrão de qualidade dos centros existentes no exterior. Em relação ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual, surgiu a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

De acordo com Fernandes (2013), o multiculturalismo, ambientado nas décadas de 60 e 70, que surgiu como um movimento de ideais resultantes de um tipo de consciência coletiva, que se opõe a quaisquer forma de centrismos culturais, nesse sentido luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas.

Nos anos seguintes, grandes mudanças foram ocorrendo em benefícios desse grupo, tão marginalizado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, preconizava normas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando seus direitos à educação dentro do sistema geral de ensino, estabelecendo, anos mais tarde, tratamento especial para os educandos com deficiências físicas, mentais e superdotados, que encontravam-se em atraso considerável nos bancos escolares (OMOTE, 2004).

A terminologia necessidades educacionais especiais apareceu na década de 90, quando o modelo da educação inclusiva se disseminou. A partir de então, o fenômeno da deficiência e/ou desajuste passou a ser concebido não mais em função da limitação do sujeito, mas sim, em função da resposta educacional e das possibilidades de aprendizagem do educando,

configurando-se uma perspectiva interativa (SILVA, 2012).

Fernandes (2013) cita três documentos estimularam a adoção do paradigma inclusivo no sistema de ensino nas décadas de 90 e 2000: Declaração de Jomtien, proclamado na Conferência Mundial, o documento reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo para a tolerância e a cooperação internacional. Declaração de Salamanca, documento oriundo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Cujo objetivo é a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Convenção de Guatemala, o documento reafirma os direitos humanos e as liberdades e as liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, sobretudo o direito de não serem submetidas à discriminação com base na sua deficiência.

No ano de 2004, é publicado o documento que regulariza o acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino, de modo a disseminar conceitos e diretrizes para a inclusão, constatando, assim, os benefícios para a escolarização de alunos com e sem deficiência (BRASIL, 2004).

Já no ano de 2005, são organizados centros de referência para superdotação e atendimento especializado, bem como orientações às famílias, incluindo a formação continuada de professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva, de acordo com Santos (2008).

No ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibili-

dade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola (BRASIL, 2007).

Atualmente, é procurado cumprir com os preceitos de uma educação humanitária e inclusiva para todos, oferecendo oportunidade de acesso e permanência nas escolas regulares de todos os Estados, e buscando metodologias que supram as necessidades dos deficientes, sejam físicos ou intelectuais.

### CONCEPÇÕES DO ENSINO DE FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para atender as demandas dos alunos com deficiência é necessário, antes de qualquer adaptação, adequação ou estruturação é fundamental conhecer as características da deficiência que a pessoa possui assim como seus níveis, suas comorbidades, as alterações comportamentais ou físicas para elaborar estratégias de ensino adequadas para que elas contribuam na inclusão e na aprendizagem da pessoa com deficiência.

De acordo com Gaiato (2018, p. 119) “o ideal é tentar realizar as mesmas atividades que os colegas fazem [...]”, dado neste ponto a importância da adaptação ou adequação de conteúdos.

Gouveia e Chaves (2020, p. 4) mencionaram que são necessários fornecer meios para que o processo de inclusão ocorra, tais como: “material didático apropriado, proporcionando as condições ideais para o desenvolvimento e aprendizagem, condições estas que envolvem o acompanhamento, acessibilidade e infraestrutura adequada”.

Souza e Loureiro (2020, p. 29107) ressaltaram “a necessidade dos professores buscarem formação continuada e des-

tacando a importância de haver profissionais capacitados para receber este aluno nas instituições de ensino regular a fim de incluí-lo”.

As autoras ainda pontuaram:

O processo de inclusão escolar no Brasil vem sendo amplamente discutido, mas observa-se que existe uma necessidade de olhares pedagógicos específicos para os diferentes ciclos de educação. Para que isso seja consolidado por profissionais que atuam na escola, faz-se necessário o conhecimento das prerrogativas judiciais e legislativas para fins de execução de direitos e melhora da educação (SOUZA; LOUREIRO, 2020, p. 29108).

Vale ressaltar que é de suma importância professores capacitados com especialização e conhecimento para atender uma sala de aula inclusiva, pois surgem desafios diários e é fundamental compreender as necessidades dos alunos.

França (2020, p.22) destacou que “ensinar nunca foi uma tarefa simples, pois é um processo que exige muita habilidade e competência para o educador diferenciar e desenvolver fatores sociais entre as pessoas que influenciam no ensino”.

Ao analisar os problemas que compõem o quadro de alunos inseridos nas escolas públicas de todo o país, é de suma importância que sejam repensadas as metodologias de ensino, e que os educadores busquem por diferentes formas de ensinar, de maneira que possa se assegurar a aprendizagem desses educandos, entretanto, para que se inicie o processo de inclusão nas escolas, é necessário que estas passem por um processo de transformação, não somente na estrutura física da escola, mas também em seu próprio sistema e, atuando ao lado de seus atores, uma vez que não existe inclusão sem haver uma junção (FERREIRA, 2005).

Independente da dificuldade apresentada pela criança, adolescente ou adulto, todos têm o direito de aprender e, considerando tal premissa, no processo educativo e no contexto social dos educandos é primordial que o professor tenha papel significativo para a socialização e para a aprendizagem.

Os autores Aguiar e Duarte (2005), descreveram em sua pesquisa que não se deve rotular o aluno com deficiência, dando mais atenção a ele do que aos outros, e sim tratá-lo de maneira natural e, sobretudo, estimulando-o para mostrar que o mesmo é capaz. Outro ponto descrito pelos autores é ter conhecimento daqueles que frequentam as aulas, para que a metodologia de ensino envolva todos os alunos.

Fernandes (2013, p.167) pontuou que “a inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais depende de uma ação escolar essencialmente pedagógica”.

Mas vale ressaltar que a inclusão dos alunos com deficiência não é uma ação única e isolada do professor, é fundamental que haja o envolvimento de toda comunidade escolar, como os gestores, os demais profissionais da escola e os pais, e até mesmo, se possível, uma equipe multidisciplinar para contribuir com demandas necessárias do aluno.

Mota (2019) descreveu em sua pesquisa que na escola regular o ensino se dá, principalmente, pela oralidade, portanto um aluno surdo nas classes comum, a comunicação é um grande obstáculo, pois o diálogo professor e aluno é direto.

Nesta situação, caso o professor não tenha conhecimento da Língua de Sinais é importante ter um auxiliar ou outro profissional especializado para intermediar a comunicação, importante acrescentar que há leis que asseguram esse direito.

Mota (2019) também descreveu em sua pesquisa algumas aulas adaptadas de Física para alunos surdos através de vídeos.

No trabalho da autora em questão pontuou-se preocupações para desenvolver as atividades propostas como interação entre os profissionais envolvidos, posicionamento e, também a inserção:

das legendas em Libras estão associadas aos personagens do vídeo, tanto pelo posicionamento de inserção na tela como pela correlação entre as cores do vestuário [...] vestimentas com cores semelhantes às usadas pelos personagens (MOTA, 2019, p.57).

Independente de suas dificuldades, o sujeito tem interesses e necessidades relativos à sua faixa etária, têm direitos e deveres, e acesso a educação escolar formal, assim “o aluno especial segue sendo o mesmo sujeito na educação, mesmo que com diferenças significativas em relação à grande maioria dos alunos de sua idade”, Fernandes (2013, p. 167, 168) descreveu

Desse modo, potencializa-se a concepção de um currículo comprometido com as diferenças, problematizando-se as concepções e práticas escolares homogêneas que operam a partir da ideia de alunos ideais que aprendam os mesmos conteúdos, com base nas mesmas metodologias, em um mesmo ritmo e com mesma lógica de interpretação na apropriação do conhecimento (FERNANDES, 2013, p. 167-168).

“No estudo de questões curriculares é necessário reconhecer os caminhos pelos quais um conhecimento é transformado em objeto de ensino, identificando as diferentes formas como esta relação ocorre” (ROSA; ROSA, 2005, p.6).

Muitos alunos com deficiência têm dificuldade em absorver atividades abstratas, nesse sentido, a aula prática é uma etapa de um processo que favorece o aprendizado por torná-la significativo, concreto e contextualizado, segundo Rosa e Rosa (2005, p.6) “no âmbito da ação didática do professor, acredita-se ser imprescindível à análise no processo de transposição didática”.

Pode ser mencionada como exemplo a lei da inércia, conhecida também como a Primeira Lei de Newton, diz que se um corpo está se movendo em uma direção, a tendência é manter-se naquela trajetória, com a mesma velocidade. Se esta se encontra parado, a menos que seja submetido a alguma força, permanece parado (SIGNIFICADO, 2021, p.1).

A atividade prática utiliza-se dos seguintes recursos:

moeda, papel cartão ou plástico e um copo.

Estratégia: coloca-se a moeda em cima do papel e puxa rapidamente, a tendência da moeda é cair no copo, permanecendo no mesmo lugar onde estava.

Outra opção da mesma atividade é com garrafas com um pouco de líquido e colocá-las sobre um papel, puxando o papel rapidamente para as garrafas permanecerem no mesmo lugar. Desta forma esse conceito pode ser mais bem compreendido por um aluno com deficiência, pois a atividade é realizada de maneira concreta.

Nas aulas de física o aprendizado se torna mais significativo e contextualizado quando o aluno passa a observar, interagir e investigar, as teorias. Sabe-se das limitações e barreiras que a educação brasileira enfrenta, mas no contexto da inclusão é necessário adequar às estratégias de ensino, adaptar ou adequar às atividades do aluno com deficiência.

Uma estratégia de ensino que se presta bastante à disseminação de uma informação vasta que o professor, com seus conhecimentos e experiência, pode organizar, sintetizar e atualizar para o aluno com evidente vantagem em economia de tempo. Ela permite, ainda, que a experiência pessoal do professor e suas opiniões se acrescentem à informação contida em livros e revistas, enriquecendo com exemplos vivos e próximos à realidade dos alunos (STEINER, 2017, p.38).

Pôde ser observado que é preciso repensar as estratégias de ensino, pois um aluno com uma deficiência física que possua limitações em seus membros superiores terá dificuldade para manipular determinados objetos, ou um aluno com deficiência visual em visualizar fórmulas complexas, portanto é preciso pensar no aluno para que as estratégias de ensino potencializam suas habilidades e não evidencie suas dificuldades.



No ensino de Física, percebe-se a importância dessa interação social no processo de aprendizagem escolar, já que esta Ciência se encontra próxima e presente na realidade do educando. Neste sentido, a teoria enfatiza a relação entre os conceitos científicos (ambiente escolar) e os conceitos espontâneos (apropriados no cotidiano), como forma de favorecer a formação dos conceitos. As proposições de Vygotsky a respeito deste processo de formação de conceitos possibilita verificar a relação existente entre o pensamento e a linguagem, pelos quais ocorre a internalização do conhecimento, e as relações estabelecidas entre os conhecimentos cotidianos e os científicos (ROSA; ROSA, 2005.p. 9-10).

Com base nas menções acima, afirmamos que no contexto da disciplina de Física, é preciso que o professor conheça o perfil do aluno, suas dificuldades e habilidades, repense as maneiras de trabalho, realize adaptações e modificações para que a aprendizagem e a inclusão seja uma prática permanente e efetiva.

## METODOLOGIA

Antes do aprofundamento teórico sobre o tema proposto houve a necessidade de realizar a bibliográfica, que conforme Santos, Molina e Dias (2007, p.127),

[...] é um tipo de pesquisa obrigatório a todo e qualquer modelo de trabalho científico. É um estudo organizado sistematicamente com base em materiais publicados. São exigidas a busca de informações bibliográficas e a seleção de documentos que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Dentre os materiais que podem ser fontes de informação e conhecimento os mais utilizados são livros, revistas (periódicos), textos da internet, documentários, fitas de vídeo, DVDs, disquetes, entre outros (SANTOS et al., 2007, p.127).

Quanto à abordagem ela teve caráter qualitativo, que ainda de acordo com Santos, Molina e Dias (2007, p.155) “qualitativa- são os estudos onde o pesquisador observa os fatos de forma indireta, privilegiando o contato com o contexto estudado”.

Kleina (2016, p.40) descreve sobre a fundamentação teórica “como provavelmente teremos um número grande de livros e documentos que poderão servir para embasamento de nossa pesquisa, será necessário adotar algum método para organizar e dar maior eficiência a esse processo”.

Os principais livros utilizados nesta pesquisa foram de Aline Maira da Silva (2012) sobre a ‘Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos’ e o livro de Fernandes (2013) ‘Fundamentos para a Educação Especial’ o artigo de Rosa e Rosa (2005) onde descreveram o ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio, dentre outros que foram mencionados na pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de escolas inclusivas, como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação.

As políticas educacionais voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais são essenciais para promover a igualdade, porém não se pode pausar ensinamentos e cuidados apenas porque existem dispositivos legais a serem seguidos; é preciso que o educador se conscientize com a situação daqueles que anseiam pela aprendizagem, e lhes ofereça uma educação de qualidade.

Ao que concerne às adaptações é fundamental conhecer as limitações, dificuldades e habilidades dos alunos com necessidades educacionais para que as atividades realizadas sejam adequadas. Vale reforçar que o papel do professor, nestes casos, é primordial para a efetivação da inclusão e da inclusão do educando, pois suas práticas determinarão o sucesso, ou não, de todo o processo, uma aula bem preparada traz diversos benefícios aos alunos com deficiência, e as aulas práticas contribuem para isso, pois favorecem o aprendizado e a abstração de conceitos complexos.

Contatou-se que há a necessidade de realizar mais pesquisas sobre a temática, pois há poucos estudos publicados até o presente momento sobre o Ensino de Física no contexto da educação inclusiva.

# REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física. **Rev. Brasil. Ed. Esp.**, Marília, v. 2, n. 11, p.223-240, maio 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/26541/1/S1413-65382005000200005.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **LEI nº 10. 793**, de 1º de dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, S. J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba Intersaberes, 2013

FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

FRANÇA, Milena Pereira da. **As estratégias pedagógicas no ensino de alunos com autismo na educação infantil: um estudo bibliográfico**. 2020. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2020. Disponível em: <http://famamportal.com.br:8082/jspui/handle/123456789/2023>. Acesso em: 15 out. 2021.

GAIATO, Mayra. S.O.S. autismo: **Guia Completo para Entender o Transtorno do Espectro Autista**. 4. ed. São Paulo: Versos, 2018.

GOUVEIA, N. L.; CHAVES, N. de P. S. The teaching-learning of colors and shapes in early childhood education: an experience with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e905985925, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5925. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5925>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:**

planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2016.

MOTA, Viviane Medeiros Tavares. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: ensino de física para deficientes auditivos**. 2019. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/13847/Viviane%20Medeiros%20Tavares%20Mota.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2021.

OMOTE, S. (org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004

ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. Ensino de física: objetivos e imposições no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. L.], v. 4, n. 1, p. 357-368, jan. 2005. Disponível em: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART2\\_Vol4\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N1.pdf). Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão na Educação**. Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SIGNIFICADO de Inércia. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inercia/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Maria Aline da. **Educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, Sheila Carla de; LOUREIRO, Mariana Orfão. Conhecimentos necessários para professores que atuam com alunos com transtorno do espectro do autismo. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 6, n. 5, p. 29102-29114, 2020. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n5-384>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10296/8620>. Acesso em: 14 out. 2021.

STEINER. Prof. Carlos Eduardo. **Aula expositiva**. 2017. Departamento de Genética Médica, FCM/ Unicamp.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.



# ELIANE CRISTINA ALVES DE OLIVEIRA SOUZA

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE, (2008), Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil e Fundamental I no EMEI Jonise Máximo da Fonseca.



# A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ARTE E DA CULTURA AFRICANA NO BRASIL

**RESUMO:** O presente artigo apresenta como metodologia uma pesquisa bibliográfica dentro de temas da cultura africana e cultura afro-brasileira. A cultura africana no Brasil tem origem desde a época de colonização, nos quais os negros trouxeram muitas culturas e artes e mantiveram até a contemporaneidade. O samba, a capoeira, a religião com origens africanas, predominam no Brasil, no qual muitos desconhecem as origens africanas. A cultura africana tem diversas influências de outras culturas, apresentando diferentes características em cada parte do país. Dentro da educação, a partir da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da cultura africana e Afro-Brasileira na escola, tirando a visão de um passado remoto, reinterpretando um novo olhar para cultura afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Afrodescendência; Arte africana; Cultura Afro-brasileira; Educação Afro-brasileira.



# INTRODUÇÃO

**A** arte e cultura no Brasil teve forte influência pela herança da identidade africana com traços religiosos, danças, rituais, alimentos, entre outros que reintegram a cultura brasileira na construção da civilização, criando o Brasil afrodescendente de sua própria História e práticas culturais, desde a resistência à escravidão, até a criação de instituições que subsistem até hoje.

O artigo apresenta como problema de pesquisa, diante dos contextos, como reconhecer e valorizar a cultura e arte africana no Brasil? O objetivo do trabalho é analisar o contexto histórico africano no Brasil e a herança cultural e artística africana deixada no Brasil. A justificativa do trabalho é devido a falta de reconhecimento por grande parte da população brasileira com a cultura e arte africana, sem o conhecimento histórico em sua formação da identidade cultural, sobre lutas e realizações até os tempos atuais.

Atualmente, muitos procuram a valorização dessas culturas e o resgate da memória dos antepassados africanos, pois o contato com os europeus não teve possibilidade.

Desde de o desembarque dos primeiros negros escravizados no Brasil deu-se início a uma longa história da população negra em território brasileiro, história essa marcada por muita dor, sangue, morte e sofrimento, porém, também com muita contribuição da população negra na construção do Brasil. Os escravizados vindos de diversos países do continente africano, trouxeram consigo também muito conhecimento em diferentes áreas, tanto na agricultura, na pecuária, como na astronomia, os africanos já naquele período já possuíam uma tecnologia avançada para a época.

Deu-se na África a primeira revolução tecnológica da humanidade, a passagem de caçador e coletor de frutos e raízes para a agricultura e pecuária. A agricultura africana, no vale do rio Nilo, tem cerca de 18 mil anos atrás, sendo duas vezes mais antiga do que no sudoeste asiático (apud NASCIMENTO, 1996, p. 42). A pecuária aparece há 15 mil anos atrás, perto da atual Nairobi (Quênia), sendo uma técnica sofisticada de domesticação de animais que deve ter se espalhado para os vales dos rios Tigre e Eufrates séculos depois (apud, NASCIMENTO, 1996, p. 42).

Todo esse conhecimento contribuiu para a formação do Brasil, porém o Negro também contribuiu de uma forma imensurável no aspecto cultural, são inúmeras as manifestações culturais criadas pela população negra, tanto os escravizados nascidos na África, como os seus descendentes nascidos no Brasil também contribuíram com diversas culturas, que vão desde as suas religiosidades como o Candomblé a Umbanda entre outras até o Samba, a capoeira, o Maculelê e tantas outras manifestações culturais.

Um dos objetivos deste artigo é analisar o contexto da diáspora africana no Brasil, suas consequências e o quanto repercutiu e ainda repercute em nossa cultura, como se deu essa chegada no território brasileiro, verificando de que forma a presença do negro influenciou em nossa cultura.

A justificativa deste de ter escolhido este tema para o artigo pode ser atribuída ao fato de ter percebido o quanto significativa as manifestações culturais africanas influenciaram a cultura brasileira, observando a necessidade de se trabalhar com uma maior diversidade cultural.

Percebendo o quanto o nosso currículo ainda é colonizado, o quanto ainda de privilegiar alguns grupos sociais em detrimento de outros, faz-se necessários observar essas questões, reconhecer melhor essa diversidade cultural que possuímos, refletir melhor sobre as relações de poder presentes e na nossa sociedade para melhor podermos trabalhar com relação a algumas questões sobretudo a do racismo.



## TRAÇOS AFRODESCENDENTES

O Brasil é constantemente mencionado como país de maior população afrodescendente fora do continente africano, ao mesmo tempo carente de informações sobre a História do lado importante da sua formação e especialmente sobre as lutas e realizações dos herdeiros das tradições culturais africanas até os tempos atuais, pois ocorreu formulações racistas e boa parte dos afro-brasileiros ainda é acossada pelo incômodo do mito da inferioridade africana diante da suposta superioridade europeia (LOPES, 2008).

De acordo com Mielzynska (2014) devido a história que foi ensinada desde criança, é comum as pessoas lembrarem da história do africano, do negro ou do chamado afrodescendente na época da escravidão, porém, a identidade do negro e afrodescendente é muito anterior a isso, com uma cultura que foi autônoma, antes de ser subjugada pelos colonizadores europeus nos séculos 18 e 19.

A quase imediata, após o descobrimento do Brasil, presença negra africana no mesmo processo daria, paradoxalmente, a um elemento por algum tempo considerado inferior por historiadores e até antropólogos eurocêntricos, categoria, segundo nova e até revolucionária perspectiva, de co-colonizador do europeu ou do português. Daí ser oportuno aplicar-se essa perspectiva - e esse neologismo - à consideração daqueles relacionamentos culturais que, superando os étnicos, vêm resultando numa nação brasileira (FREYRE, 2005, p. 369).

Conforme Paula Júnior, Sanches e Adão (2014) desde que os colonizadores europeus chegaram ao continente africano e tornaram a escravidão um negócio rentável, o mundo foi amplamente transformado, pois aonde os escravos foram levados, mesmo que de modo involuntário

carregaram consigo um conjunto vastíssimo de culturas.

O negro no Brasil se destacou em atividades que não precisavam da inserção em grupos sociais distintos, ganhando força nas atividades artísticas e esportivas, tendo a liberdade de desempenhar as suas funções e inspiração sem dependência direta da sociedade organizada, ou seja, sem o crivo da elite branca (MIELZYNSKA, 2014).

Segundo Freyre (2005) o que existe de antropológica e sociologicamente válido é uma presença africana no que, no Brasil de hoje, é tanto sociedade como cultura, cultura no seu sentido antropológico, impossível de ser subestimada e de deixar de ser considerada como efeito biossocial do que se admita ter sido uma co-colonização africana desta parte da América, ao lado da europeia, da ibérica, ou da especificamente portuguesa, sendo quase rival dessa colonização, tais os seus lastros biológicos e culturais, lançados desde o século XVI, para que sobre eles se desenvolvesse, como vem se desenvolvendo, um novo tipo de sociedade nacional e um novo tipo de cultura nacional: a sociedade e da cultura brasileiras.

Conforme Lopes (2008) embora a opressão fosse regra, a ordem escravista encontrou oposição por parte dos cativos e a forma mais frequente de demonstrá-las se constituíram em fugas, revoltas, aquilombamentos, sabotagens, entre outros recursos, como controle de senhores que não se exercia apenas pela força, a resistência escrava se deu também pelo emprego de estratégias pacíficas, expressas em pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e afirmação culturais, bem como em atitudes dissimuladas.

Produto e resultado de todo um processo histórico que teve como agentes seus ancestrais do outro lado do Atlântico, o Brasil afrodescendente é também agente de sua própria História e de suas práticas culturais desde a resistência à escravidão até a criação de instituições que, embora surgidas em contextos absolutamente desfavoráveis, subsistem até hoje, umas se fortalecendo cada vez mais, outras se desdobrando em novas e múltiplas facetas (LOPES, 2008, p.38).

Desta forma, Lopes (2008) relata que o tráfico de escravos africanos para o Brasil ocorreu do século 15 até meados do século 19, quando caiu na ilegalidade, incluindo a chegada gradativa de homens e mulheres provenientes da costa ocidental da África, do atual Senegal até a Angola, e também da contra costa, especialmente no período do século 17, em que os angolanos estiveram sob o domínio da Holanda, no qual ocorre uma sucessão de fatos, os quais envolvem questões internas europeias e africanas, além do produto de dominação dos europeus sobre africanos, constituindo a africanidade brasileira.

A partir desse momento, os africanos traficados para o Brasil são, em sua maioria, bantos e desses bantos, houve predomínio dos classificados como “bantos do centro”, de grupos como congo, quimbundo, cuango, casai, lunda-quioco e bemba, além de grupos vindos de Moçambique para o Brasil como rongga, tonga, xope, senga, angúni, macua e ajaua, entre outros. (LOPES, 2008).

As origens da cultura afro-brasileira remontam à chegada dos primeiros negros ao Brasil, oriundos de três núcleos principais do continente africano: os bantus, os iorubás e os gegês. (PAULA JÚNIOR; SANCHES; ADÃO, 2014, p. 71).

Conforme Mielzynska (2014), reunindo todas as informações, é possível afirmar que a produção artística do negro e afrodescendente no Brasil ficou circunscrita em ambientes que privilegiaram aquilo que se dominou como popular, colocando o valor da arte do negro como um destaque de autonomia em relação às elites socioculturais. Assim, ocorreu uma adaptação do negro africano ao Brasil por suas raízes culturais, nascendo novos costumes e crenças que integram hoje o que se chama de cultura brasileira ou afro-brasileira.

## CULTURA AFRICANA NO BRASIL

A cultura afro-brasileira formou-se a partir de duas matrizes principais: a das civilizações congo-angolana e da região do Golfo da Guiné, especialmente do antigo Daomé e da atual Nigéria, no qual os escravos vieram para atender as necessidades específicas, como do açúcar no Nordeste e do ouro, no Sudeste, mas os bantos foram presença majoritária e constante em todos os momentos da época escravista, disseminando as bases de sua cultura, se manifestando em formas de conhecimento, religiosidade, arte e lazer. (LOPES, 2008).

De acordo com Freyre (2005) as culturas negras da África, juntamente com os negros antropologicamente negros, isto é, quer como indivíduos biológicos ou mais do que isto, como pessoas sociais ou socioculturais, que passaram desde o século XVI, a fazer sentir sua presença na formação de um tipo miscigenado de homem paranacional e de uma configuração pré-nacional de cultura, colocando presença de tal modo ativa, dinâmica, influente, africanizante, que fez dos negros vindos da África para o Brasil, embora escravos, co-colonizadores, desta parte da América, ao lado dos europeus, máximos como fundadores de nova cultura, em face de ameríndios aqui menos culturalmente desen-

volvidos do que aqueles negros africanos, desde o século XVI tão presentes no Brasil.

Mielzynska (2014) considera que para o africano, cultivar a arte e os costumes de sua terra seria motivo de agrupamento, autoestima e até altivez, valores altamente combatido pelos escravistas para que a massa escravizada pudesse se tornar em um rebanho, assim, buscava-se então, com motivos pretensamente religiosos, cristianizar os escravos e ocidentalizar sua cultura.

A função religiosa aparece na maioria das realizações artísticas africanas, com a maioria das peças escultóricas africanas sendo fetiches, ídolos ou representações de antepassados, todos com a função religiosa. Os fetiches, por exemplo, a peça só adquire valor espiritual quando submetida a rituais religiosos, em outras palavras, sem os ritos, as peças eram simplesmente estátuas sem valor espiritual, podendo ser vendida para turistas, com fins decorativos ou até mesmo lúdicos (MIELZYNSKA, 2014).

De acordo com Freyre (2005) note-se, por exemplo, a muita africanização que vem fazendo do catolicismo, no Brasil, um culto repleto de símbolos, ritos, característicos que, sendo oficialmente os romanos, juntam à sua origem europeia influências recebidas de crenças e de práticas religiosas do mais puro sabor africano, se fazem promessas por meio de ex-votos que se constituíram, no Brasil, em uma arte rústica de escultura em madeira e em barro, na sua maior parte muito mais africana do que europeia no seu modo de ser brasileira, como também promessas que envolvem, na sua sacralização de cores, significados simbólicos que serão, vários deles, mais africanos nas suas implicações do que europeus, ou do que ortodoxamente cristãos

Assim, as estátuas africanas não trazem uma preocupação de representação naturalista ou realista de pessoas, animais ou outras figuras, pelo contrário, distorcem as figuras e as produzem de maneira estilizada com objetivo de ressaltar certos aspectos (MIELZYNSKA, 2014),

A grande maioria das peças de arte africana é figurativa, ou seja, busca representar figuras (pessoas, animais, etc.). Porém, faz isso de maneira não naturalista, ou seja, procedendo de uma série de “distorções” nas formas escultóricas, as quais tinham o objetivo de ressaltar certos aspectos culturais, simbólicos ou mesmo ritualísticos (MIELZYNSKA, 2014, p. 73).

Segundo Mielzynska (2014) a arte que representa a maior parcela da arte afro-brasileira é aquela ligada à religiosidade, o Candomblé, por exemplo, é uma religião animista (são aquelas que creem na existência de alma) praticada pelos lorubás, seus descendentes, por adeptos ligados à religião por identificação das suas divindades e ritos, com as raízes da África Negra, em especial, a região do Golfo da Guiné, povoada pelos lorubás.

Principalmente, o candomblé faz chegar às mesas comuns e hoje apreciada culinária da Bahia. Os cortejos carnavalescos dos afoxés também chegaram ao Carnaval atual, originando a forma de música popular conhecida pelo nome comercial de “axé”, nome de profundo significado religioso e que, como outros, também faz parte da linguagem popular geral (LOPES, 2008, p. 55).

Conforme Lopes (2008) dos oestes-africanos, o Brasil recebeu as primeiras concepções filosóficas e doutrinárias, bem como as práticas que vieram se tornar a espinha dorsal da maioria dos cultos e religiões populares praticados no país, com várias modalidades de candomblé e umbanda.

A cultura africana aparece também no Maracatu, conforme Freyre (2005) o maracatu é uma dança aparentemente recreativa e até carnavalesca que, nos seus significados mais íntimos, representa toda uma complexa infiltração africana na religiosidade brasileira, nos quais essas infiltrações se encontram, pelo chamados sincretismos, em não poucos dos cultos de santos que caracterizam o catolicismo praticado no Brasil.

Conforme Lopes (2008) dos bantos vieram vários tipos de samba em suas formas originais, como danças dramáticas e em cortejo, evoluindo dos cucumbis, congadas e maracatus até a escola de samba, a capoeira e o maculelê, alimentos como pirão, angu e o quibebe.

Segundo Paula Júnior, Sanches e Adão (2014) existe um conceito de remanescentes de quilombo ou quilombola que diz respeito àqueles que se opuseram aos movimentos sociais, políticos e culturais, predominantes nos lugares onde se localizavam.

Quilombola é o nome dado aos moradores dos quilombos. Porém, a partir de 1988, com a nova Constituição, os quilombolas foram chamados, no texto jurídico, “remanescentes de quilombos”, que, de certa maneira, parece dizer que estamos nos referindo aos que sobraram, aqueles dos quais restaram algumas lembranças, os remanescentes de outro tempo. Mas essa não era uma definição compatível com o que se verificava nos quilombos (PAULA JÚNIOR; SANCHES; ADÃO, 2014, p. 14).

Desta forma, conforme Paula Júnior, Sanches e Adão (2014) os quilombolas não se reconhece com o restante da sociedade e se identificam entre si, são grupos de brasileiros e brasileiras organizados à sua maneira e continuam a sobreviver em defesa contra aquilo que os oprimisse, não são isolados, mas preservam uma autonomia.

Para que tenhamos uma ideia da importância dos quilombolas para o Brasil, só no Estado da Bahia o governo federal registrou, até outubro de 2006, 159 comunidades quilombolas. Nos demais estados, as comunidades quilombolas estão assim divididas: Maranhão, 527; Minas Gerais, aproximadamente, 400; Pará, 240; Pernambuco, cerca de 120; Rio Grande do Sul, 130; Rio de Janeiro, 14; e São Paulo, pelo menos 35. Ao todo, estima-se a existência de mais de 2000 comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil (PAULA JÚNIOR; SANCHES; ADÃO, 2014, p. 15).

De acordo com Paula Júnior, Sanches e Adão (2014) a cultura Afro-brasileira e Africana representa um referencial como auxílio aos educadores para trabalhar com a temática africana, em atendimento às diretrizes da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da cultura africana e Afro-Brasileira na escola.

Conforme Paula Júnior, Sanches e Adão (2014) a África não pode ser vista somente pelo seu passado remoto, como se estivesse engessada no tempo, tampouco sua cultura milenar pode ser condenada a esse olhar estagnado, ainda muito frequente no ocidente, em especial no Brasil, assim, os africanos estão reinterprestando sua maneira de estar no mundo, mantendo-se alertas e atentos à sua condição e a condição do outro.



## DIÁSPORA AFRICANA

A diáspora africana no Brasil é marcada de muito sofrimento, sangue e morte, pois diferente de outras diásporas os negros vindos da África chegaram aqui na condição de escravizados, muitos deles morreram nos porões infectos dos navios tumbeiros e outro foram jogados vivos ao mar, pois quando havia excesso de peso no navio os portugueses jogavam alguns negros vivos no mar para aliviar o peso do navio.

Essa África de história milenar, berço da humanidade, de cultura riquíssima, complexa e diversa permanece como um desafio também brasileiros, especialmente os de ascendência branca e europeia, que mantemos com nossa raiz africana uma relação contraditória, marcada por duas atitudes extremas: de um lado o mais cru preconceito racial; de outro a celebração ufanista e irreal das heranças africanas, como nos festejos de carnaval, sem reconhecer, entretanto, que os responsáveis por elas – os negros e seus descendentes – nunca tiveram o mesmo tratamento e as mesmas oportunidades usufruídas por brasileiros de outras origens (GOMES, 2019 p. 21).

Segundo (Gomes 2019) morriam em média quatorze pessoas por dia durante as viagens o que fez até mudar a rota dos tubarões daquela região, que passaram a seguir os navios que transportavam os escravizados para se alimentar das pessoas que eram jogadas ao mar, pelo menos um milhão e oitocentos mil negros morreram durante a travessia África-Brasil ao longo de trezentos e cinquenta anos, os navios que faziam essa travessia eram chamados de navios “tumbeiros” tumbas flutuantes.

Na Cidade de Ouidah, no Benin, existe um monumento chamado porta do não retorno, antes do embarque os escravizados eram levados até uma árvore, chamada de “A árvore do conhecimento” davam três ou sete voltas em torno dessa árvore, tudo o que eles estivessem portando era retirado, roupas, amuletos etc. para que nunca mais lembrassem das suas raízes africanas, aí eram levados a passar pela porta do não retorno, todos nus e eram embarcados nos navios negreiros, os negros viviam ali como se fosse uma experiência de morte, morte física pois não eram mais donos dos seus corpos e morte espiritual para que não se lembrassem mais das suas origens e então sofressem menos.

Na chegada dos negros em território brasileiro o sofrimento teve sequência, não bastasse todo o trauma de ter sido sequestrado do lugar aonde eles viviam, capturados como se fossem animais, muitos morriam antes mesmo de chegarem a embarcar nos navios.

O desembarque no Brasil só fez perpetuar o sofrimento daquelas pessoas, vendidos nos leilões de cativos como se fossem mercadoria, como se não fossem seres humanos igual a todos, os negros eram muitas das vezes separados das suas famílias, mães se vendo separadas dos seus filhos, esposas separadas dos maridos, irmãos sendo também brutalmente separados.

Vendidos nos leilões os negros seguiam para os seus postos de trabalho, geralmente em fazendas espalhadas pelo Brasil continuando assim o seu martírio de sofrimento e dor, regado a muita chicotada, tortura, humilhação e mortes.

## A CULTURA AFRICANA

Trazidos de diferentes regiões da África composta por diversos países os negros africanos se caracterizavam por possuir uma imensa diversidade étnica, pertenciam além de diferentes países a também diversas tribos, se travava de uma verdadeira multiplicidade cultural, com milhares de línguas e dialetos diferentes.

Essa região da África que foi mais afetada pela escravidão foi a África chamada subsaariana, ou como era conhecida antigamente com África negra, que é composta pelos países localizados a baixo do deserto do Saara.

Conforme a região da África que eles vinham, também ficaram conhecidos como povos Bantu, Nagô, Jeje, entre outros, entre os idiomas africanos o mais conhecido é o loruba, porém existem muitos outros idiomas falados na África, até mesmo no mesmo país existe uma grande diversidade de idiomas e dialetos.

Com todo sofrimento que os escravizados passavam nas senzalas, com o tempo eles sentiam a necessidade de encontrar formas de amenizar essa dor e até mesmo de se defender e também tentar fugir, nesse contexto nasce a capoeira.

Como quase tudo relacionado a cultura africana existe uma grande dificuldade de se obter registros e documentos oficiais, muito do conhecimento produzido pelo povo africano e afro-brasileiro foi transmitido por meio da oralidade, de geração para geração e também muito material que existe sobre a cultura negra nos livros, foram publicados por autores não negros.

Considerando que muito da cultura negra foi e até hoje é discriminada e até mesmo marginalizada isso compromete bastante a fidedignidade dessas informações.

Conforme Fontoura e Guimarães (2008) o que aconteceu na história oficial sempre prevaleceu a visão dos dominantes, ocasionando a falta de informação a respeito dos oprimidos.

Referente a época da escravatura o pouco que existia foi queimado, não existindo esses documentos, fatos acontecidos na história da capoeira podem ter caído no esquecimento, até mesmo serem eventualmente distorcidos pois grande parte do que hoje se sabe da capoeira praticada pelos escravos, foi transmitido por meio de gerações de forma verbal.

Assim com o que acontece com outras manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, existem algumas divergências entre os pesquisadores, diferentes versões são contadas acerca da origem da capoeira.

De acordo com Mello (1996 p. 29) que salientou que um dos motivos que pode ser atribuído a foto de que Rui Barbosa quando ministro da fazenda mandou incinerar uma vasta documentação relativa a esse período, com o argumento de apagar a história negra da escravidão.

Segundo Santos (1990 p. 19) a capoeira foi criada na África, aonde já existia como forma de dança ritualística. Mais tarde com o processo do colonialismo brasileiro e com a chegada dos negros originários da África, aqui a capoeira apareceu como forma de defesa pessoal contra os seus opressores do engenho.

Obviamente a contribuição do negro para a cultura brasileira não se limitou a capoeira é extremamente vasta a lista de manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, que inclui o Maculelê, Congada, Maracatu, Côco, Calango, Samba do Bumbo, Bumba meu Boi, Afoxé, Embolada, Ijexa, Vaquejada, Carimbó, Rezado, Fandando, Lundu, Tambor de Criola entre outras. A religiosidade Africana também deve ser incluída nesta lista, pois são de grande contribuição para o nosso patrimônio cultural.

Simas (2013) salienta que quem o criou não o levou aos teatros, não o apresentou as grandes óperas e não o presenteou com discos de sublimes sinfonias, que dessas coisas quem o criou não sabia. Mas que quem o conduziu, cantou, para confortar as minhas noites, sambas, toadas, jongs, afoxés, cirandas, maracatus, aluás, calangos, xibas e xotes e ele foi apaziguando a alma com os sons desse povo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há grandes influências da cultura africana para o Brasil desde a chegada dos africanos na época da colonização. Muitas heranças africanas fazem parte da vida dos brasileiros, nos quais alguns desconhecem as origens e carregam paradigmas da escravidão, do sofrimento negro.

A função religiosa aparece na maioria das realizações artísticas africanas, com a maioria das peças escultóricas africanas sendo fetiches, ídolos ou representações de antepassados, todos com a função religiosa, mas sem os rituais, são apenas estátuas sem valor espiritual.

Vários tipos de samba em suas formas originais, como danças dramáticas e em cortejo, evoluindo dos cucumbis, congadas e maracatus até a escola de samba, a capoeira e o maculelê, alimentos como pirão, angu e o quibebe, além da religião como candomblé e umbanda, entre danças, esculturas, artes plásticas, enriquecendo a cultura brasileira, com sua origem africana.

As culturas da diáspora africana trouxeram uma contribuição imensurável para a cultura brasileira, todas as manifestações culturais citadas neste trabalho e tantas outras não citadas, vieram a contribuir na construção da identidade cultural brasileira. Toda a riqueza dos rituais africanos e afro-brasileiro presentes nessas manifestações culturais bem como todo o contexto histórico envolvido nelas, história essa de tanto sofrimento e dor, entretanto com uma imensa criatividade, beleza, força, alegria, musicalidade, talento entre outros adjetivos positivos que podem ser atribuídos a tudo que se refere a cultura afro-brasileira.

Se faz necessário refletir e ter uma melhor leitura do contexto social em que estamos inseridos, de qual a lógica que acompanha a opressão existente nas culturas da diáspora africana.

Para SIMAS (2020), o Brasil foi projetado para ser um país excludente, a música popular ocupa um lugar de informação, que infelizmente, o livro não ocupou, de difusão de informações e visão de mundo, os saberes afro-brasileiros por exemplo, sempre foram vítimas de racismo e discriminação. Mas as culturas de disporá operam na dimensão de uma rede de proteção social, assim como os terreiros são uma instância de afirmação de identidade e construção de coletividade e de invenção da vida no precário.

É muito importante o tema da cultura africana no Brasil dentro da Educação, para tirar o pensamento racista e preconceituoso das pessoas, passando a criar a valorização da herança cultural para o Brasil. Precisamos como educadores pensarmos essas questões sobretudo no ambiente escolar, o quanto se privilegia determinada cultura em detrimento de outras, que são subalternizadas e até mesmo marginalizadas por conta das relações de poder existentes na sociedade.

# REFERÊNCIAS

FREYRE, G. **Aspectos da influência africana no Brasil**. Revista del CESLA, núm. 7, 2005, pp. 369-384  
Uniwersytet Warszawski Varsovia, Polónia.

GOMES, L. **Escravidão: Do primeiro Leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**.  
1- ed – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

ÍNDOLE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

JUNIOR, A. F. de P.; SANCHES, E. L. ADÃO, M. C. O. **História e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena II**. Batatais, SP: Claretiano, 2014.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

MELLO, A. S. **Esse negócio é o diabo, ele é capoeira ou motricidade brasileira**. Revista Discorpo. São Paulo, n. 6,1996. p. 29-39.

MIELZYNSKA, Maria Gabriela. **História e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena I**. Batatais, SP: Claretiano, 2014.

NASCIMENTO, E.L. **Introdução às antigas civilizações africanas**, in Sankofa: matrizes africanas da Cultura Brasileira, Org. E. L. Nascimento, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

SANTOS, L. J. M. dos; BARROS,L. de O. **O histórico da capoeira: um curto passeio da origem aos tempos modernos**. Revista digital, Buenos Aires, ano 4, n. 15, atrás. 1999. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

SIMAS, L. A. **Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. Ed. Mórula, 2013.

\_\_\_\_\_. **Toques e Tambores**. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/religiao/toques-e-tambores-no-candomble/>. Acesso em: 06 de janeiro de 2024.

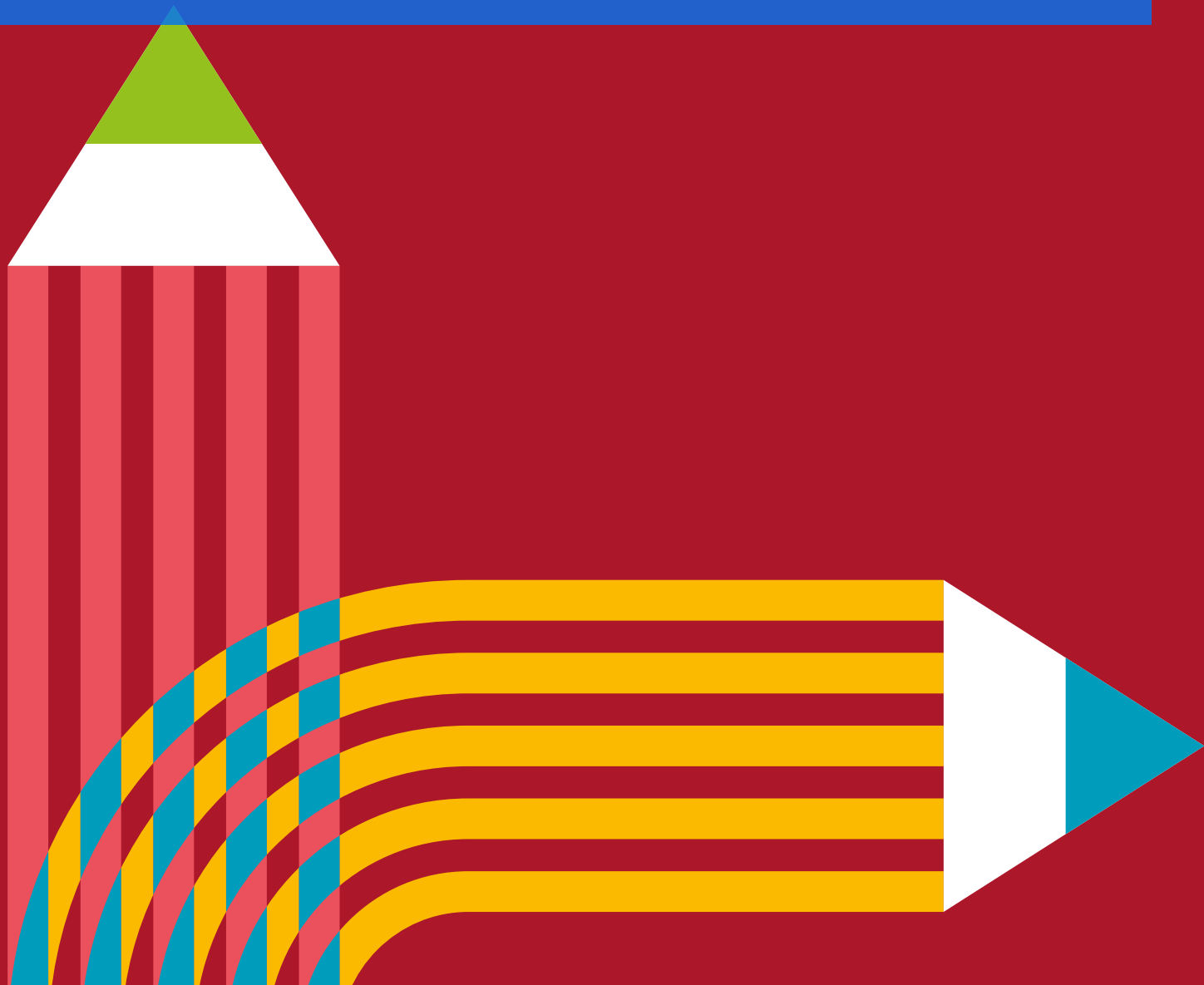
\_\_\_\_\_. **Carnaval é a festa mais politizada**. Disponível em: <https://www.brasil247.com/cultura/luiz-antonio-simas-carnaval-e-a-festa-mais-politizada>. Acesso em: 06 de janeiro de 2024.



## ELIS REGINA DE OLIVEIRA

Graduada em Letras pela Faculdade UNIABC (2007), Pedagogia pela Faculdade Uninove (2014) e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Fatece(2016); Psicopedagoga Clínica e Institucional e Psicomotricidade pela Faculdade Iteq (2022); Cursando Pós em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luiz. Professora de Ensino Fundamental I no Governo do Estado de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

# O GRAFISMO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** O grafismo faz parte da história humana e está presente como criação do homem desde a Antiguidade, sendo desde essa época uma forma de linguagem e de expressão. É nítida a presença do grafismo no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global das crianças, porém, ao iniciarem o Ensino Fundamental ocorre uma ruptura nestas atividades e o grafismo passa a ser esquecido ou simplesmente abandonado pelos educadores. Este fato foi revelado ao decorrer desta pesquisa mostrando-se como prejudicial para o processo educativo da criança. As reflexões envolvem o grafismo e a expressividade humana englobando o histórico da origem do desenho e este como meio de expressão para o ser humano. Tendo-se clara a origem do grafismo, as produções gráficas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as fases pelas quais estas produções se desenvolvem e suas influências no desenvolvimento emocional da criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Grafismo; Desenvolvimento Infantil.

# INTRODUÇÃO

O grafismo é uma arte muito presente na educação, e muitas vezes, participa e influencia no desenvolvimento das crianças.

Apesar de sua importância e contribuições, o grafismo ainda é visto como atividade improdutivo, essa pesquisa visa refletir sobre as questões que envolvem o trabalho com o grafismo como arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas contribuições, benefícios, interpretações e como utilizá-lo no cotidiano escolar.

Seguindo esse contexto surgiu o problema: Qual a influência que o grafismo exerce para os alunos na educação infantil? E como trabalhá-los.

Reconhecer essa participação e a influência do grafismo na educação, visto que os profissionais da área não reconhecem a importância do ato de desenhar e tudo que o grafismo pode representar é uma das preocupações que essa pesquisa busca elucidar.

O grafismo deve ter uma maior valorização, pois pode ser uma fonte para a compreensão do universo infantil, além de desenvolver a criatividade e a sensibilidade.

A partir daí o objetivo geral da pesquisa foi: compreender a participação do grafismo no processo de alfabetização.

Os objetivos específicos foram: analisar o desenho como parte integrante no desenvolvimento educacional e a ruptura gerada quando as produções artísticas são substituídas; identificar o grafismo como fonte para se compreender o universo infantil e dessa forma se estabelecer uma relação mais próxima com o aluno; observar quais as possibilidades do uso do grafismo nas metodologias de ensino.

Após essas definições a pesquisa buscou responder a esses questionamentos na tentativa de uma educação que contemple mais o grafismo e a arte.

Para analisar essas questões e sobre outros aspectos que a envolve, a pesquisa seguiu a metodologia de cunho bibliográfico, para que fosse possível o entendimento dos diversos estudos já realizados sobre o tema e a compreensão das ideias dos diversos estudiosos sobre o desenho infantil.

Concluindo a pesquisa, nas considerações finais, foram respondidos os questionamentos apresentados procurando atender aos objetivos.

## A PRESENÇA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo do sistema educacional, independentemente do nível de ensino, tem como objetivo final a (re) produção, a apreensão e a transmissão de conhecimento. É na Educação Infantil, portanto, que começa todo o processo de aquisição deste conhecimento envolvendo atividades específicas, dentre elas o desenho que muitas vezes, é visto como indissociável das atividades deste nível de ensino.

A Arte nesse processo educativo ajuda a criança a se perceber como sujeito que se expressa e se insere no mundo, mas para que isso ocorra efetivamente é necessário que os educadores vejam a criança como um ser global (físico, psíquico, emocional e social) propondo atividades que propiciem esse desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil, respeitando a criança, seu ritmo de desenvolvimento, suas origens sociais e culturais, sua afetividade, ideias, expressões, desejos e expectativas. Sem dúvida, um dos recursos a ser utilizado pelos educadores que melhor unifica todos esses aspectos é o grafismo.

A criança por meio do grafismo pode manifestar, entre outros aspectos, os seus desgostos, desesperos, temores, prazeres, decepções, impulsos, desejos, sonhos, enfim, todos os sentimentos que a cerca e aos quais muitas vezes ela não encontra outra maneira de manifestar, seja por medo, ou falta de oportunidade. Portanto, podemos entender que a criança se expressa por meio do grafismo como uma maneira de formular o que ela não confia, ainda, a sua expressão verbal.

Que exprime à criança? Sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de fatos e motivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e

se impõem a sua expressão sem que ela os possa controlar (STERN, s/d; p. 8).

O ato de fazer o grafismo impulsiona outras manifestações e não pode se restringir ao lápis e ao papel, o grafismo envolve observação, memória e imaginação, e restringi-lo a esses dois instrumentos é uma forma de minimizar esse processo de criação e expressão.

Quando uma criança que se encontra na Educação Infantil desenha, lhe é permitido não apenas expressar suas ideias e emoções, mas que ela se aproxime do mundo, do conhecimento e se aproprie destes, pois, a ação desenvolvida pelo ato de desenhar traz descobertas e frustrações, a criança passa por um processo de vivências e existências, vivência da sua realidade e existência de “Ser” inserido nessa realidade, sempre englobando suas necessidades e suas potencialidades. A criança também desenha para brincar e brinca com os seus desenhos:

“O grafismo como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio” (MOREIRA, 2005, p. 26).

Mesmo o grafismo sendo considerado a primeira escrita da criança este não deve ser imposto, afinal, o que a criança faz é em função de suas próprias necessidades, seus desejos, em busca da sua realização, sem se preocupar com os outros. Em suas ações e criações a criança cria um vínculo existencial em relação ao desenho, esse vínculo congrega o presente, o passado e o futuro.

O grafismo infantil traduz uma visão, um pensamento, revela um conceito que geralmente são internos, inconscientes na criança, durante seu “processo de criação”, desenhar e falar são duas linguagens



que interagem entre si, segundo Edith Derdyk (2004:121): “No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora [...]”.

Apesar dos inúmeros benefícios emocionais, sociais, e intelectuais que o grafismo proporciona às crianças e ao seu desenvolvimento muitos educadores ainda o consideram apenas como uma ação motora ou como forma de passar o tempo durante as atividades escolares o que é um erro e acaba por fazer desta forma de expressão uma atividade sem importância.

O certo é que mediante o grafismo a criança pode se tornar equilibrada e forte emocionalmente, favorecendo a comunicação e o seu desenvolvimento intelectual, não sendo a única forma de expressão infantil, mas, a mais fácil de ser aperfeiçoada, desde que as interferências dos educadores sejam corretas e que estes compreendam as evoluções que ocorrem nas produções infantis, visto que muitos educadores “tentam” ensinar técnicas para a criança desenhar (como se ela não soubesse), ignorando a evolução natural do desenho e desta maneira inibindo o processo criativo das crianças.

O vínculo estabelecido entre a criança e o grafismo tem relação direta com a maneira pelas quais os educadores se relacionam com essa forma de linguagem e como as propõem, pois, o simples fato de um educador “nomear” as produções gráficas da

criança pode levá-la ao entendimento de que o seu grafismo não comunica nada, ou seja, que essa forma de expressão é inadequada e inútil, e que, portanto, deve ser ignorada. Isso faz com que a criança perca a vontade de desenhar e que este grafismo perca o sentido.

É muito comum essa posição por parte dos educadores quando estes restringem a sua visão do grafismo a apenas três aspectos: grafismo como uma mera cópia de algo real, grafismo como forma de ilustrar uma escrita ou o grafismo para tratar de um assunto específico, e aliados a essa visão os educadores colocam diversos obstáculos para um trabalho efetivo envolvendo o grafismo, as reclamações mais frequentes são: carência de espaço e de infraestrutura nas escolas infantis, falta de materiais diversificados e principalmente um mau preparo de formação e informação no que se refere à arte e ao grafismo.

Para que o grafismo possa realmente contribuir e beneficiar as crianças da maneira que já foi exposto é preciso criar oportunidades concretas do fazer artístico na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, prestando atenção à expectativa que se tem em torno do grafismo e ao trabalho desenvolvido, não o simplificando a apenas como preenchedor de lacunas, mas sim um revelador de formas de ver o mundo, no qual a criança imprima, em suas produções, parte de sua personalidade.

Somente a preocupação e o entendimento do grafismo como conteúdo curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com seus objetivos e significados levará o educador a entender que este deve ser desenvolvido em seu caráter interdisciplinar e em sua especificidade, fazendo da escola um espaço de abrangência da Arte, na qual a criança não perca a confiança no seu grafismo.

## Desenvolvimento do grafismo como arte na educação infantil

O grafismo começa a fazer parte da vida das crianças por volta dos 2 anos de idade, (muitas vezes até antes, Martha Berson data por volta de 18 meses) e já pode ser visto e entendido como uma forma de expressão, pois é neste período que surgem os “rabiscos”, as “garatujas”, a criança sente prazer em rabiscar a folha e até mesmo fora da folha, pois ainda não possui a noção de espaço e limite, o lápis se torna uma extensão

do próprio corpo, por isso pode-se dizer que a criança, nesta fase, desenha com o corpo todo.

Além de possuir o sentimento de necessidade de “manchar” os lugares, ou seja, deixar sua marca nos ambientes (podemos até mesmo fazer uma analogia aos homens primitivos) a criança quando rabiscar uma folha sente prazer tanto pela execução dos movimentos, quanto pelo visual que começa a aparecer diante de seus olhos, é uma descoberta de sentidos.

A criança está em pleno desenvolvimento, descobrindo sensações e objetos a cada instante, assim, sua elaboração gráfica acompanha seu desenvolvimento psicomotor, sua criatividade, sua imaginação, o grafismo se torna um jogo, no qual não são necessários companheiros, a própria criança estabelece suas regras, nas palavras de Edith Derdyk: “O grafismo é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular” (2004, p.50).

Mediante o grafismo a criança é capaz de expressar seus sentimentos e desejos interiores, o inconsciente se faz presente nessas manifestações gráficas, e isso não apenas nos grafismos infantis, mas em qualquer obra produzida com imaginação, visão interior, na qual o artista possa se entregar de corpo e alma, conseguindo expressar seus pensamentos, emoções, ideias.

Para a criança o grafismo se torna também uma manifestação de sua inteligência, de seu cognitivo, pois por meio desta ela pode inventar explicações, criar teorias e hipóteses para os aspectos ainda não compreendidos, a criança pode inventar e reinventar seu mundo.

Este ato de tentar compreender a realidade mediante ideias hipotéticas desenvolve a capacidade intelectual, e também a capacidade projetiva, pois a criança passa a projetar, a planejar seu desenho mentalmente. Quando se oferecem à criança condições ideais tanto físicas, como também emocionais e intelectuais passa a existir maiores possibilidades de ocorrer este desenvolvimento.

No entanto, a criança é capaz de deixar sua marca expressa em qualquer lugar, em qualquer superfície: na areia com um graveto; nas paredes com lápis ou canetas; na calçada com cacos de tijolos, até mesmo em um vidro ou espelho embaçado marcando-os com os dedos.

A criança, portanto, passa por diversos estágios de desenvolvimento intelectual e emocional e suas produções gráficas também, o grafismo infantil atravessa diversas fases de desenvolvimento. Ainda de acordo com Sueli Ferreira (2005:21) “Conforme as crianças se relacionam mais estreitamente com o mundo ao seu redor, vão evoluindo nos seus grafismos”.

Ao fazer o grafismo, a criança envolve diversas outras ações como: falar, narrar o que desenhar, cantar, balançar-se, o corpo trabalha de uma maneira integral, assim, cada gesto que imprime, carrega uma experiência diferente ao desenhar.

Com o desenvolvimento do ato de desenhar o prazer de movimentos se alia ao prazer visual, o sentimento já não existe apenas enquanto se desenha, mas permanece quando a criança vê sua obra. Na ponta do lápis estão concentrados todos

seus sentidos, ou seja, seu corpo de uma maneira completa.

Com o passar do tempo a criança começa a ter um maior controle de seu próprio corpo o que reflete em seus grafismos que passam a possuir gestos mais precisos, a criança também começa a se ver como criadora, colocando no papel toda sua experiência de existência.

Com este controle até o ritmo de execução dos grafismos fica mais lento e o olho ajuda na memorização e na construção de algumas formas, ao mesmo tempo se inicia os comentários verbais sobre os grafismos, e as crianças, na tentativa de reproduzir formas podem obter o sucesso ou o fracasso.

A noção de espaço ainda não está realmente presente nas obras infantis nesta fase, a percepção espacial da criança evolui de acordo com a sua percepção corporal, o que se pode perceber é o espaço emocional presente nos grafismos, ou seja, a criança estabelece uma hierarquia de importância para suas figuras, ou seja, desenha de acordo com a afetividade, assim, o que ou quem gosta mais é desenhado maior ou mais perto de seu próprio retrato.

Este aspecto fica claro nos grafismos sobre a família no qual o pai ou a mãe é representado bem maior e os irmãos (mesmo que mais velhos) são desenhados em tamanho menor, por exemplo.

O que começa a se desenvolver também são os conceitos de semelhança/diferença, pequeno/grande, dentro/fora, noções que irão permitir a capacidade de agrupar, associar, organizar e classificar.

Quando a criança começa a ter noção de si própria, a ter domínio de suas sensações, sentidos e também a capacidade de criar e estabelecer conceitos passa a desenhar elementos permanentes, um exem-

plo disto é o círculo, em seus diversos rabiscos, que agora já estão mais arredondados, começam a surgir figuras fechadas.

Pode-se fazer uma analogia do gesto circular com a individualidade, com a conquista do “eu” e a diferenciação do “outro”, na área da psicologia o círculo estabelece uma relação à conquista da consciência. Desenhando formas fechadas a criança pode perceber a existência do todo (folha) e da parte (figura), desenvolvendo a noção de permanência e autonomia.

Não é apenas esta forma geométrica que aparece nesta fase, figuras como o quadrado e o triângulo também surgem nos desenhos infantis cada uma explorando certas capacidades mentais e intelectuais das crianças que passarão a procurar o equilíbrio na combinação das formas, representando o real e também o imaginário para criarem suas composições, é neste momento que surgem as figurações como: casas, animais, carros e pessoas, sendo de extrema importância a observação, a memória e a imaginação.

A conquista da linguagem oral desperta nas crianças outras capacidades, como a noção de permanência dos objetos, a elaboração de sentimentos como o medo e a angústia e agora a capacidade de poder nomear seus desenhos, suas figuras, essa nomeação muitas vezes é alterada, ou seja, a mesma marca gráfica pode ser chamada de gato em um dia e de flor em outro, no entanto essa narração abre possibilidades até mesmo para criarem histórias baseadas em suas obras.

A narrativa da criança sobre seus grafismos se desenvolve também pela exigência que o adulto possui de entender o que a figura representa, muitas vezes, a criança dá nome ao seu gesto, que para ela é mais importante do que as marcas no papel.

Porém, a cobrança exagerada por parte dos adultos a respeito das significações do grafismo infantil pode inibir a criança, pois esta, ao desenhar já tem em mente que suas representações deverão possuir interpretações, no entanto, mesmo podendo atrapalhar o processo gráfico, os questionamentos levam a criança a pensar sobre sua produção.

Quando a criança já consegue desenhar não somente com a orientação da mão sob comando do cérebro, mas quando o olho passa a orientar toda essa ação, a criança

evolui para uma nova fase, na qual consegue combinar as diversas figuras que já é capaz de desenhar. Com esta combinação passa a desenhar seus primeiros bonecos que segundo Mèredieu, representam a projeção do próprio esquema corporal da criança.

Por volta dos três aos quatro anos as crianças passam pelo Estágio Comunicativo (Bernson), no qual acompanhando a vontade de desenhar vem a vontade de escrever, surgindo assim, os traços em forma de serra, signos alinhados que possuem o intuito de representar a linguagem escrita dominada pelo adulto.

As crianças desejam entender e participar do universo adulto e com estes tipos de grafismo/escrita sentem que estão realmente comunicando algo, tentando imitar o ato de escrever. Escrever e desenhar são ações articuladas, já que a origem da escrita possui raiz no desenho, pode-se até, segundo Derdyk, estabelecer um elo entre o grafismo infantil e as escritas primitivas.

O ensino baseado na cópia não desenvolve as capacidades como criatividade, reflexão e visão de mundo própria e sim desenvolve aspectos como destreza e técnicas, pode-se dizer que é um mecanismo de poder, de dominação, já que exclui o

poder de escolha e de decisão da criança, seus interesses e necessidades são deixados de lado, assim, como os aspectos fundamentais – não apenas para o desenho, mas para o conhecimento em geral – a observação, a memória e a imaginação.

De acordo com Luquet, depois do período de adequação à escolarização, a criança ainda passa por mais dois estágios. Dos quatro até os dez ou doze anos o que caracteriza o desenho infantil é o fato de este representar o que a criança sabe sobre o objeto e não o que exatamente vê, assim, suas experiências como tocar, cheirar, bater, pegar, são fundamentais para que seu repertório cresça cada vez mais, desenhar se torna uma maneira de conhecer.

Nesta fase também, entre seis e sete anos, a criança começa a apresentar uma maior noção de espaço e de medida, o que torna seus desenhos bem mais elaborados, suas figuras são representadas em diferentes posições e para isso a observação se torna muito importante. Este é o chamado Estágio Intelectual.

Numa segunda fase, depois dos doze anos, a criança atinge o Estágio Visual, no qual está já começa a apresentar noções de perspectiva, a criança desenha agora baseada em algumas regras de espaço, profundidade, envolvendo operações abstratas

o que põe um fim ao grafismo espontâneo, as produções agora tentam ao máximo se igualar às obras adultas.

É evidente que da mesma maneira como as crianças se desenvolvem biologicamente e no processo da leitura e escrita ela também desenvolve suas potencialidades na arte de desenhar e criar e o professor pode integrá-los na busca de uma compreensão maior do seu aluno e na sua aprendizagem.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, analisando as teorias e conceituações de diversos autores, fica comprovada a importância do grafismo para o homem como sujeito e como gênero e que em nossa sociedade um dos lugares ideais para que as futuras gerações possam entrar em contato com as diversas manifestações artísticas e também participar da Criação, Contemplação e Interpretação destas obras são as instituições de ensino.

A escola precisa ser um espaço de acesso e apropriação cultural, e principalmente um espaço que permita às crianças o entendimento da Arte como uma experiência estética e humana com suas possibilidades e conteúdos próprios. Somente o ser humano é capaz de se expressar por meio da Arte, portanto esta pode ser considerada, também, como um fator de humanização do homem.

As diferentes formas de expressão que a Arte proporciona são também formas de linguagem, de comunicação que são necessárias para a compreensão que as crianças têm de si mesmas, e é a escola, portanto, que deve garantir as chances da criação estética, ou seja, do fazer estético.

Quando uma criança entra em contato com a Arte ela estabelece uma nova maneira de ver e entender o mundo, a realidade, porém, para que estes momentos ocorram os professores precisam preparar seus planejamentos escolares para trabalhar com seus alunos as diferentes manifestações artísticas, principalmente o desenho, pois, não resta dúvidas do quanto essa forma de expressão contribui para o desenvolvimento integral e pleno dos alunos.

Os obstáculos e dificuldades para que um bom trabalho envolvendo o grafismo seja realizado são inúmeras, mas o professor que se propõe a explorar as contribuições desta atividade deve possuir alguns conhecimentos sobre esta linguagem para que assim, seja capaz de propiciar momentos em que seus alunos coloquem à prova a imaginação, a expressão e o próprio desenvolvimento.

O contato entre a criança e a Arte pode ser realizado de diversas maneiras, entre elas a contemplação e a apreciação. O professor deve ter, portanto, consciência de que ao contemplar a Arte o indivíduo está de certa maneira se tornando um coautor dessa produção, afinal ele reflete e compreende a sua maneira de ver o que foi produzido, e quem aprecia a criação artística estabelece uma relação que vai além do que se vê, mas que se sente.

# REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Volume 1 Introdução e Volume 3 Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, Editora: Parma Ltda; 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes para a Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: < [www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em: 11 de maio de 2023.

BORBA, Ângela Meyer. **Brincar como um modo de ser e estar no mundo**. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS DE PSICOLOGIA. [**como o ser humano consegue se expressar por meio do desenho**]. Disponível em: < [www.cicloceap.com.br](http://www.cicloceap.com.br) > . Acesso em: 11 de maio de 2023.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDIDI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – a abordagem da Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. Disponível em: < [www.scielo.br](http://www.scielo.br) >. Acesso em: 11 de maio de 2023.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2005.

FONTES, Carlos. **Estética: a estética e a experiência artística**. Disponível em: < <http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2006/01/esttica.html> >. Acesso em: 11 de maio de 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

GALERIA DE ARTE. [**a evolução do desenho na história**]. Disponível em: < <http://galeriadearte.vilabol.uol.com.br> > . Acesso em: 11 de maio de 2023.

GALVÃO, Isabela. **O desenho na Pré-Escola: o olhar e as expectativas do professor**. São Paulo: Editora FDE, 1992. Séries Idéias, nº 14, 53 a 61 p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1996. LUQUET. G. H. **O desenho infantil**. Porto: Editora Civilização, 1969.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. [Título original: Le Dessin D'Enfant]; Tradução: Álvaro Lorencini; Sandra M. Nitri. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2000.

MONTEIRO, M. C. **Concepções de arte: discursos, relações pedagógicas e a proposta triangular no ensino da arte**. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, outubro de 2005.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2005.

NOVA ESCOLA – A REVISTA DO PROFESSOR. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série – Fáceis de entender.** São Paulo: Editora Abril, s/d. Edição Especial.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima (Org). **O ensino de arte nas séries iniciais.** São Paulo: FDE, 2006.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil.** Lisboa, Portugal: Editora Livros Horizonte, s/d.

SOUSA FILHO, Erasmo Borges. **Desenho como sistema modelizante.** Disponível < [www.pucsp.br/pos/cós/cultura/desenho](http://www.pucsp.br/pos/cós/cultura/desenho) > Acesso em: 11 de maio de 2023.

VELLONI, Dante. **Sobre o desenho e a arte: Reflexões.** Disponível em: < [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br) >. Acesso em: 11 de maio de 2023.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

# Francisca das Chagas Carvalho Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2014); especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (2017); Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil na CEMEI Márcia Kumbrevisios de Moura.



# A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RESUMO:** Vivencia-se um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. Diante desta obrigatoriedade muitas questões emergem, principalmente com relação a todos segmentos da comunidade escolar. Entretanto, deve-se pensar que só o acolhimento não seja suficiente, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades dentro da Educação Infantil. É necessário que o professor entenda que não basta só cuidar é preciso incluí-las nas atividades do dia a dia e garantir uma aprendizagem efetiva. Para que se reflita sobre a aprendizagem busca-se no presente artigo discutir sobre o processo de inclusão com foco nas aprendizagens. Faz-se aqui além da reflexão questões sobre como incluir as crianças de 0 a 5 anos da Educação Infantil, um breve percurso histórico e a legislação de amparo aos portadores de necessidades especiais. Sabe-se que educação inclusiva é um dos novos desafios impostos em fase das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. A relações entre pais, responsáveis e todos as escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade, a construção da escola inclusiva implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, voltados para a possibilidade de acesso e permanência das crianças na escola.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Aprendizagem; Transtorno do Espectro Autista.

# INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema muito discutido em todas as unidades escolares. Alguns ainda encontram grandes dificuldades para ser realizada nas condições atuais das escolas. Porém existe uma legislação que garante a inclusão de crianças especiais em todos os níveis de ensino.

Quando se pensa no processo de inclusão isso se torna mais difícil. Porém alguns educadores vêm se mostrando mais flexíveis e acolhedores para as crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Algumas redes estaduais e municipais oferecem formações para estes professores, ampliando o olhar, mas efetivo para a inclusão.

Ao trazer este tema debate tem-se como objetivo de desencadear reflexões sobre a inclusão real e como a aprendizagem ocorre para as crianças com Necessidades Educacionais Especiais principalmente os TEAs , que estão nos primeiros anos da Educação. Trata-se também como o currículo pode ser adaptado para estas crianças. Este artigo justifica-se, sobre a importância da educação inclusiva para a formação e desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.



## MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao refletir sobre a política educacional vê-se que ela é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Ainda que diferencialmente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais é uma área única, porém não se pode esquecer que a política educacional é pilar para princípio da democracia social que é a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas. Pensar em uma escola inclusiva é pensar em todo processo educacional.

Dentro da política educacional está inserida a política de inclusão, que abrange a busca fundamental do homem pela liberdade, no plano individual, e pela igualdade de direitos e de oportunidades, no espaço social, fortalece a construção de sua identidade pessoal e social. A importância do acesso à educação não pode ser ignorada ou diminuída, deve ocorrer discussão e entendimento das políticas sociais públicas para as pessoas com necessidades especiais.

Mas do que falar da qualidade do ensino e dos objetivos da escola deve-se pensar no caráter ético-político dessa qualidade, enfatizando a dimensão social desses objetivos. Como incluir a todos com necessidade especial de forma que garantam além do acesso à aprendizagem.

A verdadeira inclusão caracteriza-se pela participação ativa dos cidadãos na vida pública da sociedade à qual se está inserido, sendo importante que cada um se considere não apenas como usufruidor dos direitos estabelecidos, mas como “criador de novos direitos”.

Para isso é preciso que a educação inclusiva se preocupe em dotar, preparar essas capacidades culturais e intelectuais para essa participação ativa, levando a essa compreensão da educação para a democracia, inserindo-o nas diferentes áreas do conhecimento como parte de sua formação intelectual, pois quem não tem acesso a essas diversas expressões da cultura, literaturas, artes em geral, posam e serão considerados marginalizados e “excluídos”.

Também inseri-lo a uma didática dos valores democráticos, que não se aprende de forma intelectual apenas, mas pela consciência ética. Sendo necessário também gerar a educação do comportamento, desde a Educação Infantil, procurando enraizar hábitos de tolerância diante das diversidades, aprendendo a cooperação ativa.

### Para o MEC (2006)

A educação inclusiva, é uma construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, contemplando em seu projeto político-pedagógico ações integradas intersetoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos. A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico composto de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender (MEC, 2006).

Como inserir as crianças com Necessidades Especiais na Educação Infantil? Esta questão está sendo discutida dentro de todas as escolas de Educação Infantil. Uma das possibilidades é criar um currículo que insira todos o tempo todo. Considerando que Educação Infantil é o início das

interações das crianças com outros grupos, pensar no acolhimento das crianças com necessidades especiais nesta fase se faz necessário e emergencial.

A resolução nº 04/2009 do CNE a prever o atendimento das especificidades educacionais das crianças com deficiência em seus planejamentos e em seus projetos pedagógicos devem constar atividades próprias de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes proporcionando a plena participação de todos.

Ao pensar a inclusão percebe-se que o grande ganho, para todos, é que, quando se convive com situações de inclusão escolar vivenciam a experiência da diferença. Se não tiver oportunidades de passar por isso na infância, mais tarde aparecerá mais dificuldade de vencer os preconceitos.

Uma escola inclusiva deve ter um bom projeto pedagógico, que amplie a discussão sobre inclusão, e entender que inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptado, as adaptações também tem que ser curriculares, organizar atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a inclusão das crianças com necessidades especiais.

São objetivos principais da educação especial, proporcionar à pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, envolvendo o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na vida social e no mundo do trabalho, assim como o desenvolvimento biopsicossocial, proporcionando maior autonomia às crianças de 0 a 5 anos, com necessidades especiais.

De acordo com a lei nº 13.005/2014, “A articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência nas escolas” (BRASIL, 2014).

Esta proposta de inserir a todos com equidade carregam muitas dimensões de inovação, afinal não há, em princípio, respostas prontas para o desafio colocado, trata-se de ação em processo, de exercícios de uma construção de um saber sobre como incluir as crianças e garantir o direito de um ensino de qualidade.

Nesse contexto educativo, na Educação Infantil todas as ações educativas, ou seja, todas as experiências vivenciadas são direcionadas por intermédio das brincadeiras, inserir um cadeirante, um TEA (Transtorno do Espectro Autista), uma síndrome de Down nessas experiências torna-se o grande desafio do professor. Porém se pensarmos toda criança brinca e participa. Como então incluí-las nas brincadeiras? Como proporcionar a todos experiências previstas nas orientações curriculares?

Para que isto ocorra efetivamente o planejamento das atividades devem ser pensadas para que todas as crianças participem. A transformação das salas de aulas em salas de aulas inclusivas inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com necessidades especiais no cotidiano escolar, com a efetivação das medidas necessárias à inclusão real.



## O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM

Quando se fala em escola inclusiva percebe-se que a educação é para todos, mas que a inclusão ainda não é uma realidade para as escolas, ou seja, não estão qualificadas para trabalharem com as diferenças existentes. Portanto, para se incluir é necessário mudanças e união entre a escola e a sociedade.

A proposta inclusiva da Educação (um direito assegurado) tem por fim conscientizar os (as) professores (as) sobre as bases filosóficas, políticas educacionais, jurídicas, éticas responsáveis pela formação de competências do profissional que participa ativamente dos processos de integração, desenvolvimento e inserção da pessoa deficiente na vida produtiva em sociedade, evidenciar o direito legal mediante dever do Estado com a educação; e garantir, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil no seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (RODRIGUES, 2010, p.72-73).

Quando a inclusão ocorre de fato o professor ao investigar o histórico e o relato dos pais faz observações pontuais e os encaminhamentos devidos. Primeiro para um pediatra, mas, é uma equipe multidisciplinar composta por psiquiatras e psicólogos que darão o diagnóstico a criança com transtorno do espectro autista, ou seja, TEA.

Pertencer à expressiva fração de 1% da população que está no transtorno do espectro do autismo, justificado pelas características clínicas que envolvem déficits nas áreas de comunicação e engajamen-

to social, além dos interesses restritos e comportamentos repetitivos.

São os pais e professores que percebem características que algumas crianças possuem e vão em busca do laudo do Transtorno Espectro Autista . As particularidades que envolvem cada caso geram um desafio adicional para as escolas , pois muitas vezes os cursos de graduação em pedagogia não lhes deram formação específica para a inclusão.

No entanto, é dever de que as escolas estejam preparadas para receber os autistas não é questão de opinião. Desde 2014, com a regulamentação da Lei Berenice Piana (nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), pessoas com TEA são consideradas com uma deficiência e, portanto, têm direito a inclusão e proteção. Passado este momento vêm as dificuldades e conquistas para que a criança tenha uma boa qualidade de vida.

Notbohm (2005) chama a atenção para o auxílio necessário e fundamental nas interações sociais. Estruturar e definir o começo e o fim das atividades pedagógicas pode contribuir para a participação da criança, uma vez que expressões faciais, emoções e linguagem corporal são em sua maioria, mais complicadas para a criança entender.

Ressalta-se que a aprendizagem é um ganho para que esta adaptação e aprendizagem sejam pontuais e eficazes. Primeiro conhecer o diagnóstico e segundo realizar adaptações curriculares e parcerias para o desenvolvimento. Muitas escolas são acolhedoras, mas uma com inclusão de qualidade, projeto pedagógico bem elaborado e profissional bem formado e capacitado ainda é uma busca constante para a gestão e professores

há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (RODRIGUES, 2006, p. 167).

A escola pode contribuir para um desenvolvimento mais amplo. Apesar das dificuldades iniciais a aprendizagem nos sinaliza que quanto mais estímulos melhor desenvolvimento o autista terá. A chamada “neuroplasticidade” pode ser definida como a capacidade que o cérebro possui de se reorganizar, de modificar sua estrutura em resposta aos estímulos que recebe do meio ambiente externo.

Esse treinamento possibilita a evolução do potencial neuronal, ou seja, o desempenho dos neurônios responsáveis por atuar em atividades como linguagem, motoras e sociais. Isso significa que o cérebro humano pode ser considerado altamente plástico.

Para quem está no Transtorno do Espectro Autista (TEA) a neuroplasticidade significa a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar as habilidades do autista por meio das experiências as quais o autista vai sendo submetido, em amplos sentidos, sobretudo sensoriais: audição, paladar, tato, olfato e visão.

Para “ativar” o potencial que a neuroplasticidade pode ter sobre a condição de quem está no TEA, é importante empreender ações de aprendizagem que estimulem os neurônios de maneira a contribuir com a melhora nos processos de reabilitação e

otimização de resultados funcionais do cérebro de quem está no espectro.

Por isso os estímulos precoces são considerados fundamentais para quem é autista. Quanto mais cedo são introduzidas novas práticas pedagógicas e rotinas capazes de estimular o funcionamento do cérebro, mais os neurônios podem ser treinados a superar as limitações decorrentes do distúrbio.

As crianças autistas, muitas vezes, têm dificuldade em aprender de maneira tradicional, como vimos sua plasticidade cerebral não é como de uma criança normal. Seus cérebros simplesmente não processam informações da mesma forma que as outras crianças fazem. Eles são conectados de maneira diferente e podem precisar de apoio extra em áreas específicas, como:

**Compreensão**– sentem dificuldades na compreensão, organização e planejamento da linguagem. Pode ser um desafio entender o que está acontecendo em uma história.

**Perspectiva**– a pessoa com TEA pode ter dificuldade em entender como funcionam os pensamentos e sentimentos dos outros. E não entender a motivação dos personagens nos livros, por exemplo.

**Atenção**– em alguns momentos, sentem dificuldades em manter o foco e a atenção na história. E às vezes, crianças com autismo podem sentir dificuldade em compreender a história geral.

Existem técnicas de aprendizagem que podem ser realizadas não só com as crianças que têm TEA técnicas específicas que ajudam nesse processo de aprendizagem. Entre elas, está a metodologia fônica, ou seja, primeiro ensina-se os sons de cada letra até chegar à pronúncia da palavra e permite que a pessoa consiga ler. Destacar

o som das letras pode tornar o processo de inclusão mais simples e efetivo.

Há muitas habilidades iniciais de inclusão que são essenciais para as crianças desenvolverem a adaptação. Entre elas destacam-se a conversa (habilidade de falar e compreender o que se fala); conhecer uma variedade de palavras; compreender histórias; integrar a inclusão com todos que são responsáveis pela criança. A escola deve promover habilidades de integração e se possível, incluir na rotina algumas atividades que estimulem a adaptação e colham informações sobre a criança e possam ajudar nesse processo.

A Educação Infantil é um tempo fundamental para bebês e crianças observarem, pesquisarem e experimentarem modos de participar e pertencer a grupos, de investigar o mundo social e natural de aprender a construir sua autonomia. Por isso é tão importante que as crianças com Transtorno do Espectro Autista interajam.

### **MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Transtorno do Espectro Autista é uma disfunção global do desenvolvimento. As crianças com TEA, apresentam como manifestações centrais déficits na comunicação social em graus variáveis, interesses restritos, comportamentos repetitivos ou estereotipados, além de possíveis alterações sensoriais. Dependendo da gravidade, encontramos acometimento cognitivo, variando desde uma Deficiência Intelectual (DI) grave, moderada, leve ou limítrofe, podendo também estar dentro da média ou até acima da média nos quadros de TEA de alto funcionamento.

É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apro-

priamente ao ambiente — segundo as normas que regulam essas respostas). Ou seja, “cada criança é uma criança” e manifestará os sintomas de forma particular.

Geralmente, os sinais se tornam mais evidentes a partir dos dois anos de idade, quando as interações sociais começam a ser mais necessárias. Em alguns casos, algumas características que podem indicar um possível autismo já podem ser observadas a partir dos dois meses de vida.

Até completar um ano, toda criança deve passar em consultas mensais com pediatra, oportunidade para profissional e família identificarem alterações no seu desenvolvimento. O relato e a queixa da família devem ser valorizados durante o atendimento da criança. Nesta faixa etária, alguns sinais de alerta para o TEA já podem ser identificados, como:

- Atraso nas aquisições neuropsicomotoras;
- Comportamentos estereotipados e repetitivos;
- Apatia frente a estímulos do ambiente;
- Dificuldade em fixar visualmente o rosto da mãe e objetos do ambiente;
- Ausência de resposta aos estímulos sonoros;
- Ausência de comunicação e expressão verbal ou de desenvolvimento de algum tipo de comunicação não verbal;
- Não atender quando é chamada pelo nome e não compartilhar atenção.

Porém na escola muitas vezes é que percebe-se algum tipo de atraso, nas entrevistas com a família é o primeiro passo

do processo diagnóstico, devendo ser realizada a partir da escuta qualificada também da criança em questão (quando possível) do professor que observa a criança e percebe dificuldades no desenvolvimento.

É a partir desta escuta que procura-se conhecer a criança, sua história, contexto familiar e contexto social em que está inserida, a identificação de sinais de atrasos no desenvolvimento, tanto a criança quanto a família devem ser inseridas, imediatamente, em um processo de intervenção/estimulação precoce.

Tal intervenção deve envolver a equipe interdisciplinar, a família/cuidador e se a creche (quando já estiver inserida). O ideal é procurar ajuda médica ao primeiro sinal de alguma alteração no desenvolvimento ou comportamento da criança.

As crianças com a TEA manifestam o transtorno de diversas formas, dependendo dos circuitos neurais acometidos e de condições psicossociais. Quando o pediatra detecta alguma alteração, pode encaminhar essa criança para avaliação com neurologista ou psiquiatra infantil.

Algumas crianças, mesmo com o transtorno espectro autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam sérios problemas no desenvolvimento da linguagem, outras parecem fechadas e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento.

Os diversos modos de manifestação do autismo também são designados de espectro autista, indicando uma gama de possibilidades dos sintomas do autismo. Atualmente já há a possibilidade de detectar a síndrome antes dos dois anos de idade em muitos casos.

É comum também que quando se fala de uma criança autista geralmente se pensa em um indivíduo que sabe poucas pa-

lavras (ou até mesmo que não sabe alguma). Problemas na inteligência geral ou no desenvolvimento de linguagem, em alguns casos, podem realmente estar presentes, mas como dito acima nem todos são assim.

Às vezes é difícil definir se uma criança tem um déficit intelectual se ela nunca teve oportunidades de interagir com outras crianças ou com o ambiente. Na verdade, alguns indivíduos com transtorno do espectro autista possuem inteligência acima da média. Então o professor ao identificar as dificuldades e realizar os encaminhamentos devidos, deve estar atento pois é necessário saber como estas crianças aprendem.

Ao observar como essas crianças são incluídas ou excluídas das atividades em classe e dos espaços que compõem os territórios da Educação Infantil, pode-se ver que a inclusão dita muitas vezes não ocorre da forma que se espera. O professor deve buscar formas de incluir as crianças com TEA nas brincadeiras e espaços da unidade escolar.

Embora muitas crianças com TEA partilhem de dificuldades comuns, o seu estado irá afetá-las com intensidades diferentes assim, essas diferenças desde o nascimento podem ser óbvias para todos, ou podem ser mais sutis e serem percebidas ao longo do desenvolvimento da criança.

Algumas crianças com TEA apresentavam dificuldades em diversos momentos, como coordenação motora e de atenção, hiperatividade, dislexia, e dispraxia e às vezes problemas de saúde física. São comuns os pais se queixarem de distúrbios gastrointestinais. Também são crianças sensíveis a sons altos, muita agitação na sala de aula as deixava irritadas, causando ansiedade.



No contexto escolar percebe-se que as inclusões destes alunos necessitam de um planejamento de práticas pedagógicas direcionadas ao seu desenvolvimento, segundo (BOSA, 2006) diz, que essas crianças podem despertar sentimentos de frustrações no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência a novidades e desafios. Por exemplo, sem a mediação do professor em situações novas como jogos e brincadeiras podem causar estresse e sobrecarregá-las.

BOSA (2006) mostra que se o professor não for mediador de novas situações e apresentá-las com clareza a criança com TEA, pode sobrecarregá-la pela saturação das novas informações.

A formação dos nossos professores necessita cada vez mais de novos conhecimentos e especialidades, para que eles possam trabalhar de maneira adequada e desenvolver um ensino de qualidade para com os alunos autistas.

Vale ressaltar que deve haver além dos cuidados com a saúde, porém é importante que essa criança esteja inserida em outros ambientes sociais ou de cuidado, como escola e esportes. A criança com transtorno do espectro autista sempre deve ser vista de forma integral e atendida nas suas necessidades, reforçando suas características positivas e modulando e readaptando os comportamentos mais disfuncionais.

Quando se tem uma criança com TEA na classe o professor deve estar atento a todo movimento, a criança com transtorno do espectro autista tem dificuldades para aceitar o novo, muitas vezes o professor não está preparado para receber este aluno. É a partir da presença dessas crianças na escola que esses sistemas educacionais vão se mobilizar para entender em que

sentido precisam se aperfeiçoar (MANTOAN, 2003).

Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência. É notório que alguns professores sintam-se perdidos ao tentar comunicar e ensinar o conteúdo a essas crianças.

Pensar num currículo que integre as crianças com TEA numa unidade de educação infantil comprometida com sua integralidade exige estudo e compreensão da vida dessas crianças, das suas condições de existência e de oferecer uma infância plena escolar. As práticas educativas precisam ser integradas e passarem por adaptações.

Quando se trata de crianças com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Trazê-la a participação pode ser uma forma de incentivá-las a aprender.

Sendo assim, pensa-se que mesmo que a criança com TEA tenha dificuldades de se relacionar, os professores devem procurar inseri-lo aos projetos e ao grupo. Uma das formas de proporcionar esta interação seria trabalhar a repetição e a antecipação.

Repetir a comanda sempre olhando para a criança. E repetir novamente quan-

tas vezes for necessário. O uso constante da repetição da instrução, no autismo, torna-se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de sequência complexas e da dificuldade para lidar com mudanças. Percebe – se que ao dar as instruções é necessário que sejam comandas curtas, sem excessos de informações irrelevantes as tarefas.

Antecipar as ações também é uma estratégia, mostrar o que irão fazer de forma simples e direta facilita a continuidade da rotina. Quando o professor insere a criança no contexto e prepara atividades que esta irá realizar está mediando uma aprendizagem que terá sucesso e não causará frustrações quando se negocia com o autista, se antecipa pistas do que a criança irá realizar possibilita a criança compreender que será feito.

Deve-se, então, considerar as oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais com parceiros como fatores que podem dificultar o desenvolvimento dessas crianças.

Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados, no desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Experiências como antecipação e repetição podem ser consideradas bem sucedidas, no sentido em que as crianças frequentam a Educação Infantil e, mesmo com algumas especificidades, demonstram apropriação de conhecimentos veiculados à cultura infantil. Para isso percebe-se claramente a relação professor aluno como vínculo para esta aprendizagem

Observa-se que as intervenções pedagógicas desenvolvidas e a observação

dos professores podem destacar que as ações planejadas beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído.

De acordo Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no processo educativo.

Acredita-se que por esse motivo, se faz importante destacar a criatividade dos docentes que elaboram atividades de acordo com o material que dispõe, oportunizando condições de aprendizagem, baseadas na realidade existente, proporcionando um desenvolvimento cognitivo positivo às crianças, mas percebe-se que quando todos são acolhidos e realizam a escuta desse segmento as crianças se adaptam mais rápido e também aprendem com maior facilidade.

Toda criança tem capacidade de aprender, portanto, acredita-se que a disponibilidade de acolhimento tem sua importância dentro da Educação Infantil , pois traz uma nova forma de olhar a criança. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora da Educação Infantil. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades.

Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda pesquisa percebe-se que a Educação Infantil é o lugar onde as crianças vivenciam experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das interações com o outro e com o mundo.

Ao longo do presente trabalho procura-se mostrar e discutir um breve conceito do tema, as dificuldades encontradas pelas escolas e professores na educação infantil, os desafios dos professores em incluir as crianças com transtorno do espectro autista em sala de aula. O conhecimento e boas práticas pedagógicas podem colaborar ao inserir a criança no contexto escolar em relação ao transtorno do espectro autista .

Além disso, é o lugar da infância do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existências de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.

Trouxe-se o tema Transtorno do Espectro Autista e a contribuição de diversos segmentos como psicopedagogos, famílias como rede de apoio para o desenvolvimento e aprendizagem e no o relacionamento e interações das crianças na escola, mostrando que se o professor for mediador das aprendizagens e utilizar estratégias pedagógicas especifica as crianças com TEA também se adaptarão, porém isso se torna mais fácil com a criança inserida e acolhida no contexto escolar.

Pensa-se que quanto mais rápido a criança tiver um diagnóstico preciso, mais cedo se pode intervir. Quanto mais cedo for a intervenção, maior o efeito potencial na trajetória da vida de uma criança com transtorno do espectro autista, assim a escuta atenta do professor entra como uma importante tarefa.

Para que a aprendizagem aconteça é preciso criar mecanismo para utilizar o conhecimento de quem cuida dessa criança além do espaço escolar, para isso é preciso ter definidos os objetivos e saber escolher quais são as atividades mais adequadas às necessidades das crianças para que seu desenvolvimento aconteça.

Os professores podem usar os projetos com atividades de interação para auxiliar as crianças em suas descobertas e aprendizagens. A discussão sobre a inclusão das crianças com transtorno espectro do autista na Educação Infantil ultrapassa o âmbito da educação especial, pois ao pensar uma escola para todos questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo. Olhar atento do professor é fundamental no acompanhamento da inclusão para que ocorram interações, mesmo que ainda não interfira, a não ser quando solicitada ou para ampliar e desafiar seu desenvolvimento.

# REFERÊNCIAS

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/>> Acesso em: 26 .jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: MEC; Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: UFC, 2010.

BOTTGER, A.R.S.; LOURENÇO, A.C.; CAPELLINI, V.L.M.F. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo**. Revista de Educação Especial, v.26, n.46, maio/ago., 2013. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833/pdf>> Acesso em:10 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. 3. ed. Brasília: MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acesso em: 05 jan. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade** – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf). Acesso em 09 dez 2023.

DURANTE, J.C. **Autismo: uma questão de identidade ou diferença?** Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade Disponível em:[http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DURANTE\\_JULIANA\\_CAU.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DURANTE_JULIANA_CAU.pdf)> Acesso em: 03jan2024

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo”. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação:doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 162- 179.

FORMIGA, C. K. M. R.; PEDRAZZANI, E. S.; TUDELLA, E. **Intervenção precoce com bebês de risco**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

GRANDIN Temple de . **O cérebro autista :Pensando Através do Espectro** .Ed.Record. 2013.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NUNES, L. R. O. P. **Benefícios da intervenção precoce na criança autista**. Revista científica da FMC. Rio de Janeiro, vol 12, no 1. p. 42, julho, 2017.



## Isabel Cristina Palma Paes

Graduada em Letras pela Faculdade Centro Universitário Fieo (2009); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Edgard Carone e Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Professor Dr. Luís Lustosa da Silva.

# OS BENEFÍCIOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A photograph of children in an art classroom. In the foreground, a young girl with blonde hair is focused on painting. Behind her, another child is using a brush to apply yellow paint to a canvas. The canvas shows a drawing of a plant with blue flowers and green leaves. The background is filled with colorful art supplies and other children's work.

**RESUMO:** Uma das primeiras e principais manifestações da linguagem infantil tem sido o desenho e a pintura. Por meio dele a criança pode explicitar seus sentimentos e pensamentos criando histórias, fantasiando e imaginando, construindo assim seu universo particular. O objetivo desta pesquisa é analisar que o desenho e a pintura da criança tem significado, e que este recurso pode contribuir e aperfeiçoar a educação, promovendo o desenvolvimento do aluno e sua contribuição para a formação do indivíduo. Tendo como base o ensino-aprendizagem em sala de aula e analisar a desvalorização do desenho na escola, principalmente a partir em que se inicia a alfabetização. Para tanto foram abordados temas que vão da origem do desenho, técnicas de desenvolvimento até ser introduzidos na educação. Refletir sobre a importância do papel do professor e seus métodos de ensino de desenho na aula de arte.

**Palavras-chave:** Desenho; Desenho Infantil; Educação; Pintura.

# INTRODUÇÃO

A educação se caracteriza por um processo amplo que tem como principal objetivo desenvolver as mais variadas competências e habilidades do indivíduo, desta forma, o educador pode-se utilizar dos mais variados instrumentos para que o aluno aprenda como estratégias ligadas a música e a dança para que haja um aprendizado prazeroso e ao mesmo tempo significativo.

A música é um importante instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem, pois desde a infância há o contato com a música e desta maneira já possui uma certa familiaridade, ressaltando os laços de afetividade entre professor e aluno.

Se pensarmos no contexto histórico e social, a música que se caracteriza como uma grande expressão artística, sempre esteve presente na humanidade e este fator não deve ser ignorado na educação como afirma Estevão (2002).

Como já foi ressaltado anteriormente, a música sempre foi um fator intimamente ligado ao bem-estar das pessoas, e na escola a educação através da música tem o intuito de aumentar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem para que o educando desenvolva a ação do ouvir e refletir.

Conforme afirmações de Gainza (1988) a música pode agir de diferentes maneiras tanto no que se refere ao efeito que exerce sobre as células e órgãos, mas também está intimamente ligado ao fator emocional do ser humano.

A música constitui um fator de grande importância na formação das crianças e adultos pois esta proporciona sentimentos e deve ser incentivada em sala de aula para proporcionar uma educação que abrange a totalidade e a autonomia.

O desenho atribui significados ao ser humano, ele nos permite perceber e desvendar esses significados, e não só isso, ajuda a evidenciar e comunicar esses significados, dessa forma utiliza-se o desenho tanto para entender, como para transmitir o que entendemos, seja pensando, seja rabiscando, seja observando o mundo, seja vendo o desenho de todas as coisas que nos cercam.

Algumas informações só podem ser compreendidas se for por meio de uma imagem. Algumas respostas só podem ser alcançadas por meio de recursos gráficos. Por essa razão, diferentes áreas fazem uso do desenho como ferramenta. Neste caso o desenho pode ser utilizado como meio de resoluções de problemas e observado, não meramente como ilustrativo ou decorativo, mas como um importante instrumento que trabalha em nosso favor.

Partindo do princípio que o desenho possui grande importância na vida do homem, um dos principais objetivos desta pesquisa é analisar o desenvolvimento do desenho a partir dos anos iniciais da criança, bem como as primeiras fases da criança, desde seus primeiros rabiscos, garatujas e grafismo até o ensino escolar.



## LINGUAGEM VISUAL - DESENHO

A palavra desenho deriva do latim *designare* que significa marcar, indicar. O desenho também tem em seu propósito a forma singular de comunicar uma ideia, um pensamento, uma emoção e pode ser também uma linguagem estética.

O desenho tem sido uma das mais antigas manifestações de linguagem, isso se dá desde seu significado mágico para o homem primitivo até suas linguagens híbridas contemporâneas. Englobando também, técnicas que vão da arquitetura e design a ilustrações. A linguagem do desenho está presente de forma abrangente em nossas vidas e se faz presente tanto no universo artístico (pintura, gravura, escultura, ilustrações, audiovisual, fotografia entre outros) como em outras áreas, na publicidade, na arquitetura, na indústria, na ciência, etc.

[...] as anotações gráficas, simples sinal visível numa superfície, para descrever ou explicar um mundo de fenômenos; instrumento tão simples, mas, ao mesmo tempo, tão intrinsecamente elástico que permite a narração, dos mais diversos modos, da complexidade, e cada vez mais dilatável para cobrir a possibilidade expressiva (MASSIRONI, 1996, p.17).

Massironi (1996) também descreve o desenho como sendo um sinal não verbal. Ele encontra meios para se adaptar às mais variadas exigências de expressividade visual, que vão de ilustrações da ciência da natureza; ilustrações artísticas; elaboração de um projeto técnico a explicações complexas num diagrama.

Não há disciplina cultural que não faça uso ou não tenha feito uso do desenho em alguma ocasião.

O desenho consegue de forma individual, resultados funcionais para se adaptar às diversas necessidades de expressão e comunicação. Para se obter maior compreensão desse assunto é necessário observar os elementos que explicam esse mecanismo.

Elementos primários -1 característica do traço - 2 a posição do suporte onde será feito o desenho - 3 elementos postos em relação com o desenho.

Os elementos secundários são relativos a resultantes de lugar, tempo e cultura que produzem o desenho, ou seja, a personalidade e estilo do manipulador (desenhista).

Desenho – É o Latim *Design*, “marcar, apontar, traçar”, formado por *DE-*, “fora”, mais *SIGNARE*, “marcar, apontar”, de *SIGNUM*, “sinal, marcar”.<sup>1</sup>

Dentro dessa temática a percepção visual é abordada como um assunto a ser observado como fator importante na realização do desenho.

Nesse caso serão mencionados três tipos de sinais importantes para a confecção gráfica:

1. O sinal aberto apresenta-se com a mesma forma, um objeto autônomo, independente do significado a que pode ser representado, como por exemplo, um desenho raios de sol, os quais são simplesmente traços feitos ao redor de um círculo, mas que rapidamente nos transmite uma mensagem;
2. O sinal fechado não trabalha com sombreado é utilizado em vasta escala no desenho técnico;
3. O sinal em função da textura acontece quando o traço sobre o pla-



no (sinal) se repete sempre igual a si mesmo, ou mudando em progressão sistemática, com intervalos regulares, ou irregulares, mas sempre muito pequenos, a superfície interessada neste tipo de intervenção é definida como textura. Traço gráfico que pode assumir qualquer tipo de desenvolvimento linear: entrecruzado, tracejado, pontado, impreciso.

Observando o desenho de uma forma mais primária do que mencionado acima, dentro das manifestações do desenho existem passos iniciais, como a linha, pontos e manchas, iniciando sempre com a linha para dar forma ao desenho.

Para DERDYK (1994, p.144) “A linha é o depósito gráfico da pulsão, do ritmo, do movimento, da ação motora e energético, revelando no papel pontos, traços, manchas, resultantes da interação mão-gesto-instrumento. Dessa interação, nascem as qualidades expressivas da linha: a intensidade, a duração, a direção, a espessura, a dimensão, o ritmo, a tensão, a tipologia”.

A linha por sua vez é o elemento essencial configurador das formas expressivas que conectam ideias e pensamentos, emoções e sensações. Ela também pode ser desenvolvida por meio de cortes, dobras e outras possibilidades sobre uma superfície utilizando-se de diversos materiais para sua execução, como o lápis, pincéis, penas, goivas, tesouras, pregos, mouse ou tablet.

Segundo DONDIS (1999) o surgimento da linha acontece quando os pontos se encontram tão próximos entre si que é impossível identificá-los de forma individual, dessa maneira a cadeia de pontos se transforma em um elemento visual distintivo. Já na linguagem poética de DERDYK (1994, p.144) a linha é considerada como

um espelho do gesto no espaço do papel. O ponto sai do repouso, passeia pelo papel vislumbrando, dele mesmo, uma memória do trajeto: eis a linha”.

Para DONDIS (1999) Nas artes visuais a linha é um elemento fundamental das representações gráficas, possui uma grande energia e nunca é estática. É o instrumento essencial da pré-visualização, a linha traz a existência aquilo que estava apenas na imaginação de quem pretende fazer um desenho.

Ela pode ser usada nas mais diversas formas de expressividade, como quando é usada pelo artista que usufrui dela de maneira flexível, ou quando é usada pelo arquiteto, que a utiliza com precisão e medidas rigorosas, a linha sempre desempenha a função de apresentar de maneira palpável aquilo que ainda não existe, a não ser na mente e na imaginação de quem a manipula.

Para DERDYK (1994, p.150) de acordo com a visão que o artista Paul Klee possuía sobre a linha, é que “a linha afirma a poderosa capacidade mental de abstração do homem”. Ela não existe em forma palpável e visível na natureza [...] a linha é soberana, inventando a natureza artificial da arte”.

Utilizando a linha como forma experimental ou de forma artística, ela consegue adquirir as mais variadas e complexas formas de expressão, nesse ponto tanto DONDIS quanto DERDYK afirmam que:

[...] quanto ao uso da linha. Perceba seus vários componentes constitutivos: a espessura (da mais grossa a mais fina), a intensidade (da mais clara à mais escura), a tipologia (a linha curva, orgânica, reta, recortada, angulosa, arredondada, denteada, alongada, a medida (comprimento e duração) e a direção. Essas variações e alternâncias podem causar noções de ritmo, textura e espaço. (DERDYK, 1994, p. 205) A linha

pode assumir formas muito diversas para expressar uma grande variedade de estados de espírito. Pode ser muito imprecisa e indisciplinada, [...] pode ser muito delicada e ondulada, ou nítida e grosseira, [...]. Pode ser hesitante, indecisa e inquiridora, quando é simplesmente uma exploração visual em busca de um desenho (DONDIS, 1999, p. 57).

Os tipos de linhas citados são feitos em sua grande maioria por crianças, a partir dessas afirmações sobre a importância da linha para confecção das linguagens gráficas, pode-se dizer que essa possui papel fundamental para o desenvolvimento infantil, pois a linha é o primeiro elemento gráfico executado pelas crianças “[...] quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe na magia” DERDYK (1994, p. 56).

## O DESENHO INFANTIL

O desenho infantil é a representação de algo que está no interior da criança, ou seja, ela transmitiu no desenhar aquilo que consta no seu psicológico que vai além do que é visto no seu cotidiano.

Neste processo de aprendizagem, as crianças começam a se expressar em duas formas, sendo eles rabiscos e garatujas. A primeira seria com rabiscos como uma fase de experimentação, formando os primeiros traços e com o passar do tempo começam a compreender o significado da imagem em si.

DERDYK (1994) afirma em seu livro “Formas de pensar o desenho-Desenvolvimento do grafismo infantil” que a garatuja não é simplesmente uma atividade sensorio-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás dessa aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar existem segredos

guardados, emoções e necessidades de comunicação.

Por meio do desenho a criança cria suas próprias suposições e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente se estiver em ambiente que seja propício para isso, ela possuirá mais facilidade de elaborar formas de atividades expressivas.

No que se refere ao desenvolvimento físico podemos dizer que a imagem que a criança tem do seu corpo é refletida em seus desenhos. Da mesma forma, no desenvolvimento social os desenhos refletem as relações da criança com o meio onde representa situações vivenciadas. Nesse caso, o desenho infantil tem como base a importância da evolução da criança como ser social e historicamente constituído, que usa esse meio criativo para demonstrar sua vida. Como afirma FREINET (1974, p. 28) “A tentativa experimental é a técnica da vida, operação natural de aquisição de conhecimento através de experiência, vivência. “

s.f. Desenho rudimentar, malfeito, normalmente sem forma e ilegível. P.ext. Os rabiscos que as crianças fazem na tentativa de representar o mundo que as rodeiam. <sup>2</sup>

O desenho é uma das formas que a criança exerce para desenvolver seu potencial criativo e isso é essencial para o seu crescimento, (emocional, psíquico, físico e cognitivo. Portanto o papel do grafismo na vida infantil exerce grande importância, pois é uma atividade criativa que quanto maior o estímulo e prática, maior é a capacidade de criação, expressão. Dessa forma, o desenho é utilizado como uma ferramenta que estimula a imaginação criadora infantil.

BUORO (2009) “Refletir sobre a função da imaginação criadora da vida do homem é captar uma das funções centrais das produções da Arte e da Ciência [...] É buscar compreender como os processos criativos transformam a humanidade. “

A criança expressa em seu grafismo aquilo que ainda não consegue com outras linguagens, por exemplo, a fala ou a escrita. O Desenho ao longo da história vem adquirindo vários sentidos e sendo realizados com mais diferentes propósitos, buscando um sentido social, cultural.

A arte de desenhar faz com que se desperta a sensibilidade e a imaginação das crianças, para que a imagem possa aparecer no papel e outros materiais, vários sentidos começam a trabalhar em corpo, ou seja, para se criar algo ou transformar em desenho é preciso imaginar primeiro, nisso as crianças conseguem fazer exercendo o desenho como atividades de criação. Portanto a imaginação deve ser estimulada desde a infância, pois por meio dela pode-se desenvolver a criação de uma natureza mais exaltada, segundo BUORO nas palavras do artista Van Gogh:

“A imaginação é certamente uma faculdade que devemos desenvolver, e só ela pode nos levar à criação de uma natureza mais exaltadora e consoladora do que o rápido olhar para realidade [...] nos deixa perceber.” BUORO, (2009, p.80).

No geral, a interpretação do desenho é apenas uma atividade prática em que só se exerce a mão, incluindo o do pensar, ou seja, trás para a mão o que pensa.

Desta forma, a arte do desenho infantil nos facilita a descobrir as relações formais em elementos que a criança mostra e reorganiza segundo um critério próprio e individual.

Assim, o desenho retrata um olhar de expressão de um mundo que cada criança possui, pois através da prática do desenho que a criança desenvolve suas capacidades manifestando seus pensamentos.

## A origem e linguagem do desenho infantil

O interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado. A princípio relacionado com os primeiros trabalhos da psicologia experimental, os estudos sobre o desenho diversificaram-se rapidamente e disciplinas tão diferentes como a psicologia, a pedagogia, sociologia e a estética beneficiaram-se com essa contribuição. Primeiro, de 1880 a 1900, descobriu-se a originalidade da infância, depois a influência das ideias de Rousseau em pedagogia levou a distinguir diferentes etapas do desenvolvimento gráfico (MEREDIEU, 1974.p 3).

O desenvolvimento do grafismo infantil se dá a partir de rabiscos, o que segundo KELLOGG (1969) são de suma importância para criança pequena, pois a partir deles é que surgirão as primeiras formas básicas do desenho figurativo.

A percepção da criança se tornará mais aguçada mediante as oportunidades de desenhar que lhe seja dada, explorando assim uma maior quantidade de grafismos, nesse caso, quanto mais ela desenhar, maior será sua percepção do mundo que a cerca. Seguindo essa linha de pensamento, alguns teóricos fizeram estudos e experiências, como Piaget (1948), Luquet (1969), Meredieu (1995) dentre outros.

DERDYK (1994) Existem várias classificações diferentes dos estágios e fases do desenvolvimento gráfico infantil. Porém a teoria de Luquet será abordada nesse primeiro momento. Seus estudos por sua vez contribuíram para os avanços dessas pesquisas, formulando algumas teorias so-

bre as etapas do início das produções gráficas infantis.

Segundo as teorias de Luquet, a criança inicia os grafismos antes mesmo de completar um ano de idade. Iniciando pelos rabiscos e assim passando por quatro estágios: 1 Realismo fortuito que começa a partir de dois anos de idade e põe fim a fase dos rabiscos - 2 Realismo fracassado período que a criança descobre a identidade forma-objeto - 3 Realismo intelectual fase que vai dos quatro aos dez anos, nesse período a criança desenha do objeto não aquilo que vê mais aquilo que sabe do mesmo - 4 Realismo visual que surge por volta dos 11 anos, nesta fase aparece o fim do desenho infantil, marcado pelo descobrimento das perspectiva e suas leis.

Nesse ponto tanto Betty Edwards como Luquet concordam que a atividade de fazer rabiscos num papel começa por volta de um ano e meio de idade, que a criança tende a deixar marca simples em qualquer material que são dadas a elas, no entanto, um dos movimentos básicos são os movimentos circulares da mão, onde deixa a mão leve e solta sem ter intenção de representar nada, apenas como forma de experimentação.

De acordo com a autora, depois de rabiscarem durante alguns dias, as crianças fazem uma descoberta fundamental em arte: um símbolo desenhado pode representar uma coisa que elas veem à sua volta. Na necessidade e prazer em desenhar círculos como olhos, linhas inferiores que representam braços e pernas, seja simétrica ou circular.

A forma circular pode ser utilizada para quase tudo com apenas algumas variações, a mesma configuração básica pode representar uma pessoa, um gato, o sol etc. Para a criança, o desenho representa aquilo que se deseja, embora prova-

velmente adotasse ajustes sutis para que a forma básica passasse a representar a ideia que tinha em mente.

Percorrendo etapas, o desenho infantil se desenvolve à medida que a criança for crescendo. Segundo DERDYK (1994), a partir do momento que a criança passa a ter noção de si mesma, ela passa a operar, interferir, reapresentar, estabelecendo suas comparações, percebendo semelhanças e diferenças, fazendo analogias do mundo percebido por ela. Ela passa da ação em si a noção de si mesma. Adquirindo a percepção e capacidade de emitir conceitos.

Nesse caso o desenho deixa de ser apenas uma ação para se tornar uma representação. Quando ultrapassa a forma de exercício-motor, ou seja, não é mais uma forma mecânica de ação, mas passa a executar a forma de jogo simbólico ou imaginário que permite à criança desenvolver uma autonomia de conseguir articular um pensamento próprio e individual. Como MEREDIEU menciona:

O desenho vai da ação à representação na medida em que evolui da sua forma de exercícios sensório-motor para a sua forma segunda de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite à criança exprimir um pensamento individual (MEREDIEU, 1974).

Dentro desse processo a criança continuará se desenvolvendo, chegando a etapa da fase escolar a qual o desenho continuará lhe sendo apresentada de forma importante, porém, a partir daí, com uma finalidade diferente, o desenho será uma ponte para o desenvolvimento da escrita.

VYGOTSKY afirma (1988) que na aprendizagem da escrita, no momento em que a criança ingressa no ambiente escolar do ensino fundamental a metodologia



de ensino não pode ser feita de forma mecânica devido a complexidade do sistema de signos, no entanto o autor destaca a necessidade de ser pensar em trabalhar o desenho em primeiro momento, pôs este antecede a escrita.

Portanto o desenho é muito importante e pode ser utilizado como uma ponte para o desenvolvimento da língua escrita, neste caso ele torna-se relevante para que a criança tenha a possibilidade de interagir com diferentes significados e ao construir essa significação ela começa a elaborar pensamentos abstratos que será o suporte do aprendizado da escrita. De acordo com o autor,

[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Neste sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Então, pode se dizer que a prática do desenho dos anos iniciais da criança é essencial para sua introdução na fase escolar de educação. Não somente pelo aprendizado da escrita, mas também para que seu potencial criativo seja desenvolvido.

Partindo desse pensamento, é importante que o professor também aprecie e desenvolva produções gráficas, para que o desenho seja desenvolvido juntamente com seus alunos. Dessa forma o desenho agirá como um mecanismo de troca de repertórios da criança e do adulto, e por meio dessa troca, ambos serão beneficiados, podendo entender e aprender com o universo um do outro.

Caso o educador ainda não faça uso dessa ferramenta, por não ter afinidade com a produção de desenho. Existem alguns exercícios básicos de percepção visual que a Professora Betty Edwards descreve em seu livro que poderão agregar, tanto para o aprendizado pessoal, quanto para serem ensinados em sala de aula.

A habilidade de saber desenhar é considerada por muitos como dom natural ou habilidade especial, desempenhada por alguns indivíduos, porém por meio de estudos e pesquisas neurológicas na década de 70, a professora americana de desenho Betty Edwards, em seu livro (Como desenhar com o lado Direito do cérebro), procurou um novo método de ensino diferente do que já utilizava em suas aulas.

Esse método consiste em usar o hemisfério direito do cérebro que segundo ela seria o lado criativo e intuitivo. O lado esquerdo é o lado dominante, ele assume a tarefa de desenhar para si, porém, é o lado direito que possui a facilidade de observar melhor as imagens, por essa razão desenvolve uma grande vantagem na execução de produções gráficas.

Aprender a desenhar não é um processo difícil, entretanto desenhar é entrar no estado de consciência. Estado o qual indivíduos que já possuem habilidade e facilidades na linguagem do desenho entram nesse processo. Um processo que pode ser exemplificado como o "sonhar acordado" que já deve ter sido sentido por todos; é um estado obtido pela meditação, realizando atividades manuais, ouvindo música etc. Dirigir apreciando a paisagem também leva ao estado subjetivo.

Para tanto, DERDYK (1994, p.195) afirma que "O olho é o condutor da percepção, da leitura e da interpretação".

Exercitando a percepção de forma a "ver" de modo diferente. Seu olhar se trans-

forma, criando um estado de consciência para o desenho. Ao desenhar a pessoa recorre a uma parte do cérebro normalmente obscurecida pela rotina. Rompida essa barreira, abrem-se inúmeras oportunidades de percepção para o lado criativo do cérebro.

Com base nisso a autora criou um novo método de ensino aprendizagem do qual se ensina a utilizar mais o lado direito do cérebro para desenhar, por meio de vários exercícios que estimulam a percepção do aluno.

A habilidade global para desenhar um objeto, uma pessoa ou um cenário (algo que se vê "de longe") exige somente cinco componentes básicos, nada mais. Estes componentes não são técnicas de desenho em si. São capazes de perceber: percepção das bordas, percepção dos espaços, percepção dos relacionamentos, percepção de luzes e sombras, percepção do todo, ou Gestalt (EDWARDS, 1979 p.18).

Neste ponto tanto MASSIRONI quanto EDWARDS concordam que, a percepção visual é abordada como um assunto a ser observado como fator importante na realização do desenho.

Dentro desse processo de perceber a imagem, pode-se destacar a confecção do traço feito sobre uma superfície e que pode assumir várias características para a visão perceptiva do observador.

"Tudo se resume em compreender que nossos olhos de carne já são muito mais do que receptores para as luzes, para as cores e para as linhas: são computadores do mundo, têm o dom do visível e esse dom se merece pelo exercício. A visão só aprende vendo, só aprende por si mesma." MERLEAU-PONTY (1978, p. 48)

Portanto o aprender a desenhar consiste simplesmente em exercitar a função perceptiva (a visão) do que habilidade mo-

tora, como por exemplo, perceber bordas, espaços, luzes e sombras, ou seja, aprofundar o olhar no objeto do desenho, observar no nível de forma, linhas e relações entre elementos e não somente no sentido simbólico e interpretativo.

Na verdade, qualquer um pode aprender a desenhar e o método mais eficaz nesse processo é manter uma prática constante. Praticar o desenho a mão livre é a melhor forma para treinar a percepção visual, criatividade e as habilidades técnicas.

Edwards propôs muitos exercícios em seu livro os quais são bem eficientes no processo de desenhar, com isto a autora sugere alguns exercícios para facilitar a aprendizagem.

O primeiro é desenhar os espaços negativos, ou seja, espaços vazios entre o desenho e o papel, pois isto se torna uma excelente prática para se iniciar a produção gráfica.

Outro exercício interessante é posicionar o desenho de cabeça para baixo, isto facilita a percepção, deixando o desenho de cabeça para baixo desorganiza as relações que o aluno está habituado a perceber, causando estímulo ao cérebro, pois ele interpreta de outra forma e ajuda a corrigir erros e falhas no desenho, no caso de rostos, cabelos sobre olhos, nariz e boca, sendo assim esse exercício abre caminho para a percepção das linhas e formas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a arte sempre esteve ligada ao indivíduo desde os primórdios e se caracteriza por um importante instrumento de formação global do educando, desenvolvendo as mais variadas características emotivas, lúdicas e que garante um conhecimento significativo ao educando por fazer parte do seu entorno e cotidiano.

Os professores devem ser mediadores deste processo e devem incentivar o uso desta ferramenta em sala de aula que promove inúmeros benefícios à aprendizagem do educando, inclusive para aqueles que possuem certa dificuldade e para a inclusão, pois a música ultrapassa todas as barreiras e mesmo aquele que não pode ouvir seus sons tem a possibilidade de sentir suas vibrações e deste modo, todos interagem no espaço escolar.

A música também é responsável por ajudar a desenvolver a criatividade, a concentração e a socialização, por isso se defende cada vez mais o ensino musical pois favorece o bem-estar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, além de favorecer a afetividade que é indispensável na educação seja ela em qualquer etapa.

Desta forma, os dois teóricos renomados da educação enfatizam que a construção da cognição tem total ligação com o desenvolvimento afetivo da pessoa, e que acima de tudo, esses fatores contribuem para a formação de identidade do indivíduo, além de que não se pode separar afetividade de cognição, e que segundo eles o desenvolvimento afetivo é primordial em todas as pessoas e em todas as etapas, mas principalmente no desenvolvimento infantil, ainda frisam que a afetividade está presente em todos os momentos da vida da pessoa, pois vivemos relações com os seres sociais.

Logo, além de promover todos esses benefícios na aprendizagem a educação musical também promove a inclusão pois as propostas de educação musical para os surdos elencam uma série de benefícios, como a integração social durante as atividades, melhorar a coordenação motora, além de ensinar ritmo, melodia e harmonia, estas vivências são de extrema importância para o aluno e o professor e têm garantida a presença da Língua de Sinais Brasileiras, que facilitam a identidade desta comunidade e seu aprimoramento cognitivo.

Conclui-se, que a presença da música auxilia desde a socialização até as habilidades de cognição linguística, afetiva e alfabetização, uma vez que está ligado a conhecimento de mundo do indivíduo, estimula os sentimentos e as inteligências emocionais favorecendo a construção de um cidadão mais consciente e crítico, além de ser cada vez mais humano e participativo.

# REFERÊNCIAS

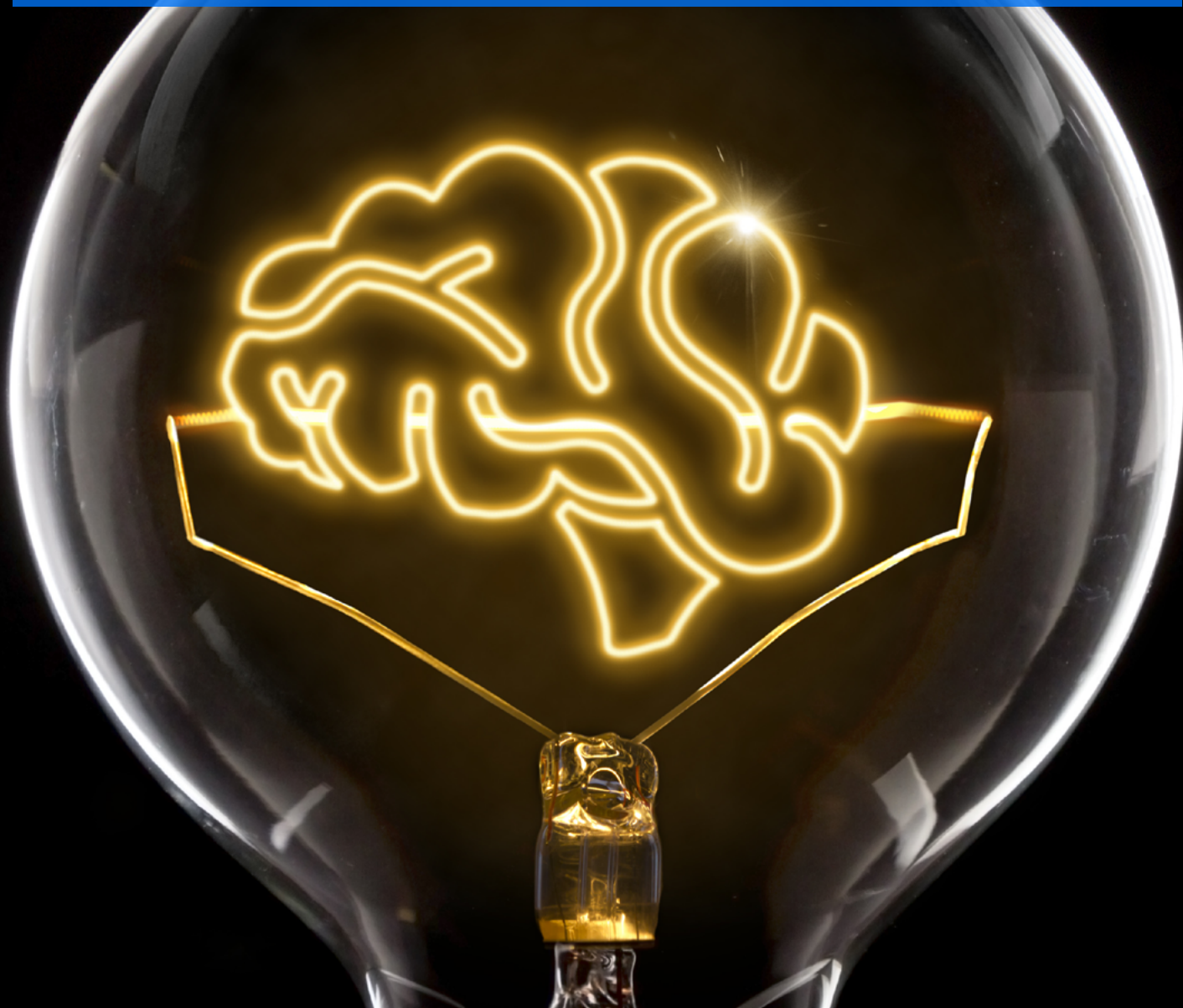
- BARBOSA, ANA MAE. **A Imagem do Ensino da Arte**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BUORO, ANAMÉLIA BUENO. **O Olhar à Construção – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte em escola**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DERDYK, EDITH. **Formas de Pensar o Desenho - desenvolvimento do grafismo infantil**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- DONDIS, DONIS A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2 ed São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EDWARDS, BETTY: **Desenhando com o lado Direito do Cérebro**. 4. ed São Paulo: Ediouro, 2007.
- FREINET, CÉLESTIN. **Educação Pelo Trabalho**. Lisboa, Presença, 1974.
- KELLOG, RHODA. **Analyzing Children’s Art**. California: Mayfield Publishing, 1969.
- LUQUET, G.H. **O Desenho Infantil**. Porto: Civilização, 1969.
- MASSIRONI, MANFREDO. **Ver pelo Desenho – Aspectos Técnicos, Cognitivos, Comunicativos** . Lisboa: Edições 70, 1996.
- MÈREDIEU, FLORENCE DE. **O Desenho Infantil** . São Paulo: Cultrix, 1974.
- MERLEAU-PONTY. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Abril Cultura, 1978. ( Col. Os pensadores.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>  
Orientações curriculares e didáticas de arte – anos iniciais - estado de São Paulo 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



# KELLY PARRA DOS SANTOS VEIGA

Graduada em Pedagogia, UNINOVE, (2013). Especialização em Alfabetização, UNINOVE, (2018). Professora de Educação Infantil e Fundamental I EMI Recanto dos Humildes I, Prefeitura de São Paulo.

# A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO



**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo analisar a importância da alfabetização na Educação Infantil, demonstrando que o início da organização da escrita na vida de uma criança precede as práticas escolares. A criança produz textos desde a tenra idade. Pode-se registrar tentativas claras de escrever, diferenciadas das tentativas de desenhar, desde a época das primeiras garatujas, aos 2 anos e meio ou 3 anos. A escrita existe inserida nos objetos físicos do ambiente e no âmbito relacional, e, desse modo, à sua maneira, a criança tenta compreender essas marcas gráficas e os atos daqueles que as utilizam. Emília Ferreiro, em pesquisas realizadas em conjunto com Ana Teberosky procurou explicar os processos e as formas pelas quais a criança aprende a ler e escrever. Em outras palavras, o caminho que a criança percorre para compreender o valor e a função da escrita desde que esta se constitui no objeto de sua atenção.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Aprendizagem; Educação; Escrita; Leitura.

# INTRODUÇÃO

**N**a atualidade, várias pesquisas têm sido realizadas na busca de compreender o fracasso escolar na alfabetização tendo em vista os problemas que a leitura e a escrita apresentam à educação (PATTO, 1996; MICOTTI, 1987; SCOZ, 1994). Essas pesquisas indicam a existência de problemas no processo de ensino-aprendizagem da linguagem na primeira série, isto é, problemas relativos à alfabetização.

O educando chega à escola com diversas experiências, de aprendizagens que são ignoradas pelo professor, pois mesmo antes de ingressar na escola a criança já possui inúmeras vivências que deveriam servir como ponto de partida das atividades do professor.

A criança, mesmo não reconhecendo os símbolos do alfabeto, já “lê” o seu meio, estabelecendo relações entre significante e significado. A escola deve dar continuidade a esse processo defendendo a livre expressão da criança, pois com isso o educando enfrentará com mais tranquilidade a grande aventura do primeiro ano escolar: aprender a ler e escrever.

Nesse sentido, é necessário que os educadores tenham conhecimentos que lhes possibilitem compreender sua prática e os meios necessários para promoverem o progresso e o sucesso dos alunos.

Uma das maneiras de se chegar a isso é por meio das contribuições que a psicopedagogia proporciona, pois é a área que estuda e lida com o processo da aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Sua nova visão vem sendo apresentada pela psicopedagogia e vem ganhando espaço nos meios educacionais brasileiros, despertando o interesse dos profissionais que atuam nas escolas e buscam subsídios para sua prática.

Em função dessa realidade educacional identificada com base nas colocações referidas, buscou-se, a partir desta pesquisa refletir o papel da psicopedagogia preventiva no fracasso escolar na alfabetização.

O interesse em pesquisar a forma como a intervenção psicopedagógica pode contribuir para a prevenção do fracasso escolar na alfabetização é devido à desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar, nas primeiras séries do Ensino Fundamental; e como também, devido à importância do trabalho psicopedagógico preventivo que se baseia principalmente na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem promovendo orientações didático-metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos.

Pretende-se, nesta monografia, apresentar temas que identifiquem problemas no processo de aprendizagem, possibilitando intervenção psicopedagógica visando diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem, diminuir e tratar os problemas de aprendizagens já instalados e eliminar os transtornos já instalados.

A metodologia utilizada será estritamente qualitativa, utilizando-se de vasto material bibliográfico pertinente ao assunto estudado.

O objetivo geral deste artigo é, buscar e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos no que se refere ao processo de construção do processo de aprendizagem, leitura e escrita, a fim de contribuir para a prática pedagógica frente às dificuldades encontradas neste processo de alfabetização.

Além de, identificar o processo de aquisição de leitura e escrita no processo de alfabetização, compreender as principais dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, identificar e analisar as contribuições teóricas referente ao processo de aprendizagem e analisar a opinião de educadores em relação às dificuldades de aprendizagem.

Com o objetivo de compreender as dificuldades na sistematização da aprendizagem, esta monografia se propõe a identificar as relações entre a compreensão da leitura e escrita bem como todos os processos que os envolve.

Este estudo se justifica por conta da formação do professor e seu conhecimento neste processo de aprendizagem são essenciais para que se concretize sua função de educador, pois assim será o mediador, auxiliando o educando para que passe de espectador para ator e construtor de seu próprio conhecimento tornando a aprendizagem mais participativa, voltada para a mobilização do pensamento e do raciocínio, pois assim, garantirá ao educando o ato de ler e escrever com mais eficácia com também um aprendizado rico em conhecimentos que o auxiliarão em sua formação como indivíduo atuante na sociedade.



## O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se por meio das trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita relação entre esses dois fenômenos. A espécie humana se desenvolve buscando a origem e a trajetória do pensamento e da linguagem.

Buscando compreender a história da espécie humana, sabemos que a linguagem no ser humano é uma fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento infantil é um assunto muito importante em todos os aspectos, sendo preciso que se tenha um desenvolvimento na íntegra, o que significa um desenvolvimento social e psicológico, no qual é fundamental que se possam oferecer condições para a criança ter um desenvolvimento sócio afetivo adequado e desenvolver a capacidade de aprendizagem respeitando os limites da sua faixa etária.

As crianças desde pequenas vão se desenvolvendo de forma relevante e dinâmica, o desenvolvimento físico corresponde à sua maneira de crescer com fatores genéticos e biológicos interferindo nesse processo quando necessário.

Um fator muito importante é o desenvolvimento social e afetivo, que precisa ser levado em consideração no processo de aprendizagem, no qual a personalidade da criança é a única e sua construção se dá nos primeiros anos de vida, e a base desse desenvolvimento dará estrutura à infância e a seguirá pela vida inteira.

O desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado e que as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadureceram a ponto dela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instituição se mos-

trará útil. O aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e esse sempre se adianta ao aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele.

É muito importante a contribuição e a influência do professor na formação da personalidade das crianças, e a necessidade de formação continuada dos mesmos, para que estejam preparados para os desafios encontrados dentro da sala de aula, observando as fases do desenvolvimento das crianças e suas necessidades de aprendizagem.

O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, sendo caracterizada pelo desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã). Existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética.

Numa situação como a da brincadeira de "faz-de-conta", as crianças são levadas a agirem num mundo imaginário. Mas além de ser uma situação imaginárias, o brinquedo é também uma atividade regida por regras, mesmo nesse universo há algumas regras que devem ser seguidas, ao brincar de passageiro de ônibus por exemplo, um exercerá o papel de motorista, as crianças acabam se esforçando para exibir um comportamento similar ao do motorista e do passageiro que passa uma catraca que paga a passagem, impulsionando para

além de seu comportamento como criança, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona proximal na criança.

No brinquedo a criança se comporta de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objetivo e significado. Para Vygotsky, o brinquedo preenche as necessidades da criança, que estão ligadas a tudo aquilo que é motivo de ação.

Por meio do brinquedo, o que na vida real passa despercebido para a criança, torna-se uma regra de comportamento, que está presente em todas as situações imaginadas, mesmo que de forma meio que oculta. Com o brinquedo, a criança consegue grandes aquisições, relacionando seus desejos ao seu papel nas brincadeiras e suas regras, aquisições que no futuro formarão seu nível básico de ação real e moral.

Alguns estudiosos ofereceram suas contribuições vislumbrando fases de desenvolvimento e o que essas fases podem auxiliar na compreensão em cada momento de aprendizagem, entre estes se cita Piaget com os resultados dos seus estudos.

De acordo com Piaget, a criança aprende construindo e reconstruindo o seu pensamento, por meio da assimilação e acomodação das suas estruturas. Esta construção do pensamento foi chamada de estágios: sensório-motor, simbólico, conceitual e das operações formais.

O que Piaget define o primeiro estágio nas faixas etárias do zero aos dois anos, iniciando o desenvolvimento das coordenações motoras, no qual as crianças estão aprendendo a diferenciar os objetos do próprio corpo ao passo que os pensamentos das crianças estão vinculados ao concreto.

O segundo estágio, o simbólico vai dos dois até perto dos sete anos, nesse período o pensamento da criança está centrada nela mesma, é um pensamento basicamente egocêntrico. Nesta fase que se apresenta a linguagem, como socialização da criança, que se dá por meio da fala, dos desenhos e das dramatizações.

No terceiro estágio, o conceptual que vai dos sete até perto dos onze anos, a criança continua bastante egocêntrica, tendo dificuldades em se colocar no lugar do outro. A predominância do pensamento está mais nas acomodações do que nas assimilações.

O próximo estágio, das operações formais, vai por volta dos onze anos, até a vida adulta, é uma fase de transição, de criação de ideias e hipóteses do pensamento. A linguagem tem um papel fundamental para se comunicar.

Conforme Vygotsky, aprendizagem e linguagem são indissociáveis, por meio da linguagem e de suas diversas formas de comunicação verbais e extraverbais (olhares, gestos e movimentos), os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo que os rodeia, por intermédio desses diferentes momentos interativos, além da possibilidade de comunicação, algo mais produzido: o conhecimento.

Precisamos considerar os riscos que podem tirar o indivíduo desse curso normal do desenvolvimento motor, algumas condições biológicas ou ambientais que aumentam a probabilidade de déficits no desenvolvimento neuro-psicomotor da criança.

Há diversas causas que podem fazer com aconteça algum problema no desenvolvimento motor, entre eles: baixo peso ao nascer, distúrbios cardiovasculares, respiratórios e neurológicos, infecções neonatais, desnutrição, nível educacional precário dos pais e prematuridade. Quanto mais fatores existem na vida do indivíduo mais

será o seu comprometimento no desenvolvimento motor. Nem todas as crianças que passam por uma ou duas características dessas podem apresentar algum tipo de problema de desenvolvimento.

Um desenvolvimento motor atípico não se vincula, necessariamente, à presença de alterações neurológicas ou estruturais, mesmo crianças que não apresentam sequelas graves podem apresentar comprometimento em algumas áreas de seu desenvolvimento neuro-psicomotor. Os maiores prejuízos estão ligados à memória, à coordenação visio-motora e à linguagem.

A educação motora aplicada desde a Educação Infantil é preponderante para o sucesso dos alunos. Sendo fundamental a participação do professor como pesquisador, especialmente nos assuntos relacionados sobre neuropsicopedagogia.

## **A NEUROPSICOPEDAGOGIA E A SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO**

A Neuropsicopedagogia em conjunto com a neurociência tem mostrado a sua importância junto a Educação, mostrando todo o seu conjunto de saberes sobre o Sistema Nervoso Central, no qual todo o processo de aprendizagem acontece, desde os pequenos movimentos, nossos comportamentos, nossos pensamentos, nossas emoções, entre tantas a coisas que sentimos.

É com a ajuda desses conhecimentos nessa área que a educação pode melhorar quando se fala em uma aprendizagem eficiente e de qualidade, considerando que desde o surgimento e o avanço da neurociência que vem sendo possível fornecer melhorias na qualidade de vida da sociedade em que vivemos.

O estudo da Neuropsicopedagogia vem disponibilizando tratamentos efetivos para variados distúrbios neurológicos, contribuindo significativamente para o de-

envolvimento de algumas respostas para diversos transtornos e doenças, incluindo os problemas que acabam surgindo dentro das nossas unidades escolares.

Atualmente com tantos avanços tecnológicos e o aumento dos estudos no campo da neurociência cognitiva, estão aparecendo diversas descobertas promissoras de como são feitas diferentes conexões neurais que possibilitam cada vez mais a melhoria no processo de aprendizagem, trazendo também diferentes conceitos de plasticidade cerebral que é inerente a todo esse processo.

O desenvolvimento que ocorre na aprendizagem consegue modificar todo o sistema nervoso central, fazendo pensar em plasticidade cerebral sendo um processo adaptativo dando aos indivíduos diversas possibilidades de aprender, mesmo quando enfrentam novas situações ambientais, trazendo inúmeras contribuições de como a mesma pode ser estimulada de forma bem efetiva dentro da educação.

A Neuropsicopedagogia tem como princípio a compreensão da maneira como as crianças se desenvolvem e aprendem, por meio de estímulos externos, os mecanismos cerebrais, promovendo o desenvolvimento de novas potencialidades, investigando a dinâmica de integração do sujeito ao ambiente externo, observando e detectando os processos bioquímicos e moleculares internos resultantes desta relação, e as respostas decorrentes disto.

Atualmente os estudos que há na área da Neuropsicopedagogia tentam constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo em vista a enorme necessidade de se repensar sobre a necessidade de disseminar suas potencialidades, baseando a pesquisa educacional fundamentada em metodologia científica.

É necessário estudarmos para entender as contribuições que a Neuropsicopedagogia junto com a neuroeducação podem direcionar de forma eficaz a aprendizagem dentro das unidades escolares, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, auxiliando na alfabetização das crianças, de uma forma que diminua os problemas relacionados à aprendizagem, dando uma ferramenta aos professores alfabetizadores, que por inúmeras vezes acaba trabalhando sozinho com seus trinta e poucos alunos, sem ter uma ajuda ou até mesmo preparo necessário que alcance a todos os alunos, pois todos são diferentes e a cada dia estamos descobrindo transtornos que desconhecemos, sendo preciso que o professor e a equipe escolar precisa ter um mínimo de base teórico-científico que pode auxiliar no aprendizado, estimulando de forma adequada e diferenciada as potencialidades individuais de cada criança, que a cada momento se transforma dentro da modernidade a qual está inserida.

## **A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO**

Por meio de alguns estudos e da análise e compreensão de estudos feitos nas áreas da neurociência, neuroeducação e na Neuropsicopedagogia temos uma base sobre as questões e o modo de oferecer melhorias ao desempenho dos profissionais da educação, auxiliando as crianças que possam vir a necessitar de acompanhamento individualizado.

Com o avanço tecnológico que acontece diariamente e podemos perceber com o passar dos anos, percebemos a diversidade de alunos, com variadas crenças e etnias, as mudanças culturais, e as diferentes estruturas familiares, podendo ou não promover um bom desempenho cognitivo, percebemos desde então refle-

xos das mudanças dentro de sala de aula, e o aumento da necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para que a aprendizagem fosse de fato efetiva dentro de sala de aula, como para preparar estes alunos para todas as transformações que ainda irão surgir no mundo em que vivemos.

Dentro do estudo da psicologia tivemos grandes descobertas que contribuíram para o processo educacional como um todo, mostrando o que se percebia no comportamento humano, aspectos motivacionais, emocionais, afetivos, a importância da formação de vínculos, entre outros processos envolvidos na aprendizagem. Instituído pontes com as neurociências, mostrando abordagens diferenciadas, tanto a pedagogia, como outras áreas envolvidas no processo educacional, percebendo a necessidade de reanalisar alguns processos educacionais, iniciando o pensamento que o ser humano por meio de um olhar sistêmico.

Antigamente essas áreas trabalhavam independentes umas das outras, mas começaram a fazer ricas interlocuções, formando uma interdisciplinaridade que posteriormente formou a neuroeducação, a Neuropsicopedagogia, entre outras especialidades.

Com esses estudos relacionados esse campo se tornou múltiplo e interdisciplinar, oferecendo diversas possibilidades tanto dentro do campo da educação como na pesquisa educacional com a finalidade de aproximar o conhecimento e a inteligência, integrando essas importantes áreas: Psicologia, Neurociência e Pedagogia, incluindo as áreas que formaram com a junção desses três campos: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Psicopedagogia.



Os currículos das disciplinas, com o passar dos anos, não podem apenas conter o conteúdo regular, mas precisam ser universais, livres de obstáculos no qual todas as crianças consigam aprender, sem esbarrar por teorias de eficácia social completamente ultrapassadas.

Atualmente os currículos integram e pretendem formar e informar o aluno para estar preparado para o futuro, além de pensar no presente. O que mais importa atualmente é formar um aluno crítico e participativo, oferecendo a ele ferramentas suficientes, relacionando a aprendizagem a questões do cotidiano, aproximando teoria e prática, fazendo com que a criança progressivamente entenda as demandas acadêmicas e profissionais que enfrentará na vida fora da escola, e no seu crescimento pessoal.

A escola precisa proporcionar trabalhos fora de salas de aula, com trabalhos de campo, projetos variados, procurando soluções de problemas complexos e dos trabalhos de fim de curso são ótimos exemplos de atividades de integração que dão sentido às aprendizagens, envolvendo-as entre si com todos os envolvidos por meio de propostas que resultem no aprendizado significativo de habilidades fundamentais que perpassam todo o currículo integrado.

Quanto mais os professores aprenderem a trabalhar em grupo, os desafios serão mais simples de serem respondidos, na sociedade em que vivemos essa capacidade de trabalhar em grupo é uma característica necessária para a vida toda, e mostrar isso para os alunos é de tamanha importância, pois o exemplo ensina mais do que simples explicações.

Os currículos não devem ser elaborados e implementados com foco apenas nas crianças regulares, devem ser elaborados e praticados numa extensão universal

inclusiva, para que consiga atingir também as crianças com diferenças e preferências de aprendizagem nos quais os currículos não exagere as suas dificuldade, fazendo com que ocorra um desafio para todos os alunos, dispondo de bases ou suportes que as permitam todos superarem obstáculos, respeitando as diferenças, o tempo de cada criança, oferecendo diferentes formas de alcançar o resultado final, que é a aprendizagem.

A construção dos currículos não podem estar centrados nos conteúdos sistematizados, especialmente considerando apenas o resultado final e sim todo o processo educativo, precisa estar aberto à mudanças, com possibilidades de seguir livremente de acordo com o andamento do grupo, podendo se aprofundar em temas que interessem mais as crianças, é necessário darmos atenção com os processos cognitivos, conativos e executivos das crianças, caso não consiga acontecer um ciclo do sucesso escolar não passará de uma miragem para muitas dessas crianças, assim como para os professores que precisam ter em mente os objetivos esperados, tendo flexibilidade suficiente para elaborar as aulas e mudar caso seja preciso, para que o interesse dos seus alunos tendem para um outro lado, ou para aprofundar um tema pertinente ao projeto que esteja trabalhando.

O fracasso escolar dos alunos cai sobre a sociedade, pois é a que mais perde com tudo isso, melhorando as funções cognitivas, conativas e executivas a interação do professor/aluno deve ter um diálogo aberto e propositado, o processo ensino/aprendizagem tem de ter mais mediação e com uma acessibilidade aumentada para todos, no qual seja possível focalizar a colocação de perguntas ou questões desafiadoras dos: cognitivo, conativo e executivo, nos quais as crianças tenham que

pensar antes de responder, nas quais as várias funções sejam diretamente treinadas e nas quais as estratégias metacognitivas sejam mais trabalhadas no decorrer da vida escolar.

De uma forma geral os currículos inabilitaram ou incapacitam muitos professores com dificuldades cognitivas, conativas e executivas, quando crianças com deficiência visual ou dislexia apresentam problemas de ler ou estudar por livros ou textos impressos ou escritos. O currículo e os materiais acabam gerando barreiras e dificuldades de processamento visual e cognitivo e apresentam opções muito restringidas às crianças com necessidades educacionais especiais.

Com o avanço tecnológico e os estudos e inovações pedagógicas, com o apoio informático e processadores de texto com bases ideacionais, visualizações semânticas e corretores sintáticos, as barreiras de muitos alunos com problemas ou défices cognitivos, conativos e executivos podem ser extrapoladas, porque na nossa concepção, as escolas têm a responsabilidade de interferir nas zonas de desenvolvimento proximal, de minimizar as barreiras e de maximizar a aprendizagem de todos os alunos sem exceção. Para além de proporcionarem abundantes oportunidades e alternativas de prática psicopedagógica com modelos de intervenção diferenciada e compensatória e prescrever modelos de reeducação individualizada ou em pequenos grupos, ditos de ensino clínico é preciso mobilizar mais professores tutores devidamente preparados e especializados, caso contrário, muitos estudantes com disfunções cognitivas, conativas e executivas que necessitam de ajuda serão condenados ao insucesso escolar, profissional e social.

Para que aconteça o sucesso escolar é necessário que os alunos desenvolvam um conjunto muito diversificado de competências executivas, com metas claras, aprendendo a planejar, priorizar e ordenar suas atividades, aprendendo a ler gráficos e mapas, deve saber procurar por alguma informação, separar ideias, precisa especialmente aprender a pensar, ler muito, pesquisar e tentar aprimorar seus saberes, o tempo inteiro.

Um bom aluno é aquele que consegue guardar o saber e conseguir aplicá-lo quando necessário, encontrando na sua memória, sabendo se colocar, trabalhando em grupo às vezes, dividindo seus saberes e dividindo tarefas a fim de chegar a um resultado final, entre outros conhecimentos.

É cada vez mais necessário que as crianças aprendam a ser proficientes, tirando apontamentos, analisando, estudando para testes mais frequentes, exigindo que delas funções executivas muito eficazes e fluentes, para as quais, mesmo que isso nunca tenha sido ensinado ou treinado de propósito e metodicamente. Tais funções são essenciais e necessárias para o sucesso escolar, cultura da escola, os profissionais que elaboram os currículos, na maioria dos casos, acabam ignorando os procedimentos executivos dos alunos, não os medem dinamicamente ou informalmente (em áreas fortes, em zonas de desenvolvimento proximal ou em áreas fracas), nem tão pouco ensina alguma tática sistematicamente para que compreendam como as crianças pensam, se comunicam, agem e como elas realmente aprendam.

É preciso compreender que o sucesso escolar depende dos alunos e da capacidade deles de trabalharem as funções executivas, dentro da escola, e no cotidiano familiar, nas suas vidas diárias.

## A NEUROPSICOPEDAGOGIA DENTRO DA ESCOLA

A Neuropsicopedagogia atualmente é concebida como uma integração superior da motricidade, sendo um produto originário de uma relação inteligível entre a criança e o meio em que vive.

A Neuropsicopedagogia deve contribuir para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança, além de se divertirem, por meio dessas atividades, as crianças criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, os professores devem vislumbrar que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque na programação escolar desde os primeiros momentos de vida escolar dos alunos.

A Neuropsicopedagogia necessita de um relacionamento por meio da ação, como um meio de tomada de consciência que une os aspectos humanos, corporal, mental, espiritual em relação às vivências na natureza e na sociedade.

O desenvolvimento psicomotor é de extrema importância na prevenção de alguns problemas futuros no processo de ensino aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo.

A educação das crianças precisa destacar a relação por meio do movimento de seu corpo, considerando também sua idade e maturidade, a cultura corporal e seus interesses.

O estudo da Neuropsicopedagogia está interligada ao estudo da educação psicomotora sendo uma forma prática de auxiliar as crianças a disporem de uma imagem do "corpo operatório", segundo a qual poderá exercer sua disponibilidade.

Tal conquista passa por diversas etapas do desenvolvimento motor, de equilíbrio, que correspondem às etapas da evolução psicomotora.

Denominamos de motricidade a capacidade de realizar movimentos; e neuropsicopedagogia, a educação de movimentos ou por meio de movimentos que provocam melhor uso das capacidades psíquicas.

A neuropsicopedagogia pode ser definida como a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando diversas funções neurofisiológicas e psíquicas.

A neuropsicopedagogia é vista como uma ciência que estabelece relação do indivíduo com o meio interno e externo, e tem como objetivo o estudo do homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo, estando relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sendo sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo.

O estudo da Neuropsicopedagogia oferece uma enorme contribuição e importância na resolução de problemas que acontecem dentro das salas de aula, mas não é necessariamente uma resposta simples para os problemas das crianças com dificuldades de aprendizagem, mas é uma forma de auxiliar os professores como trabalhar com essas crianças a superar alguns obstáculos e prevenir possíveis inaptações.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor busca aprender cada vez mais sobre neuropsicopedagogia, as fases do desenvolvimento das crianças na faixa etária com que trabalham, é capaz de modificar sempre o seu plano de ensino de acordo com as características de seus alunos, aplicando sempre que necessário algumas mudanças nas suas práticas para melhorar o aprendizado de seus alunos.

Hoje em dia dentro das salas de aula os alunos merecem uma educação exemplar baseada em investigações neurológicas, precisamos estudar novas informações, baseadas na biologia da aprendizagem do cérebro, que pode melhorar e muito a educação.

Quando estudamos o cérebro alcançamos que ele processa a informação que recebe, como isso é registrado, como funciona nossa memória, como tudo isso afeta o aprender e o ensinar são alguns questionamentos que fazemos e que já começamos a delinear essas respostas com os estudos da Neuropsicopedagogia.

Ao compreendermos o processo de aprender como uma atividade, precisamos pensar nas condições essenciais para que estas atividades sejam otimizadas, começando uma discussão entre professores e psicopedagogos sobre a necessidade de uma terceira visão, que se faz pela Neuropsicopedagogia em nossas ações.

Precisamos estudar neurociência dentro das ações pedagógicas e psicopedagógicas, para melhorarmos a educação como um todo.

Tudo que é relacionado com o campo da Neuropsicopedagogia precisa ser bastante estudado, precisa conquistar mais espaços, mas está abrindo aos poucos caminhos e sutilmente vem aparecendo em diversos autores, quando falam sobre vivências no atendimento pedagógico como um todo.

Ao professor cabe a importante atividade na formação do indivíduo, fazendo com que sua relação com seus alunos seja essencial para o fracasso ou sucesso no seu processo de aprendizagem.

O estudo da Neuropsicopedagogia ajudou a compreender algumas alterações que podem vir a ocorrer e ajudou a solucionar muitos desses problemas, auxiliando o desenvolvimento das crianças.

O papel do professor e dos pais é fundamental na evolução, crescimento e habilidades que elas vão adquirindo com o passar do tempo. Toda criança necessita de um tempo para ter o seu desenvolvimento total, é preciso conscientização tanto dos professores quanto dos familiares da necessidade de estar atento ao desenvolvimento da criança oferecendo opções para que ela possa desenvolver sua totalidade de maneira lúdica e agradável.



# REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. **Wallon e a educação**. In: MAHONEY, A. Almeida Laurinda Ramalho (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, A. et. al. **Desenvolvimento Motor e Capacidade Física da Criança: programa de apoio à educação física no ciclo de ensino básico**, 1990.
- COSTE, Jean Claude. **A neuropsicopedagogia** – Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- DANTAS, E.H.M.A. **Prática da Preparação Física**. 4. ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998.
- DSM-IV-TR. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad.Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ECKERT, H.M. **Desenvolvimento Motor**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1993.
- FAVERO, M.T.M. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem da Escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- FERREIRA NETO, C.A. **Motricidade e Jogo na Infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- FISCHER, Julianne. **Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico**. Timbó: Tipotil, 1997.
- GALLAHUE, D. L. **Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado**. Rev. Educ. Física/UEM, v.16, n.2 p.197-202. Maringá, 2005.
- GUILLAUME, J. J. **Educação e Reeducação Psicomotoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- HAYWOOD, K. M, GETCHELL, N. **Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOLLE, B. **Desenvolvimento Motor na Criança Normal e Retardada: um guia prático para a estimulação sensorio motora**. São Paulo: Manole, 1979.
- HURTADO, J.G.G.M. **Educação Física pré-escolar e escolar 1 a 4 série: uma abordagem psicomotora**. 4. ed. Curitiba: Fundação da Universidade Federal do Paraná, 1987.
- ISAYAMA, H.F, GALLARDO, J.S.P. **Desenvolvimento Motor: análise dos estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais**. Rev. Educ. Física/UEM, Maringá, v.9, n.1, p. 75-82, 1998.
- KREBS, R.J; FERREIRANETO, C.A. **Tópicos em Desenvolvimento Motor na Infância e na Adolescência**. Rio de Janeiro: LECSU, 2007.
- MAGALHÃES, Alcídia Faria. **Lateralidade: implicações no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.
- MAGALHÃES, L.C. NASCIMENTO, V.C.S.; REZENDE, M.B. **A Avaliação da Coordenação e Destreza Motora – ACORDEM: etapas da criação e perspectivas de validação**. Rev. Ter. Ocup. Univer. São Paulo, v.15, n.1, p. 17- 25, 2004.
- MONTARDO, J. L . **Aprendendo a Vida**. São Paulo. Editora Sprint. 2002.
- MOREIRA, N.R. **Desenvolvimento Motor e Dificuldades de Aprendizagem**. In.VIEIRA, J.L.L. (org). Educação Física e Esportes: estudos e proposições.Maringá: EDUEM, 2004.
- NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Neuropsicopedagogia: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 5ª Ed. Petrópolis. Vozes. 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PEREIRA, V.R. **Coordenação Corporal e Ambiente de Desenvolvimento**. Anais da semana da Educação Física UEM, Maringá: 2003.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

ROMERO, Eliane. **Lateralidade e rendimento escolar**. Revista Sprint, vol.6, 1988.


SCHILDER. P. **A imagem do corpo; as energias construtivistas da psique**. São Paulo. Martins Fontes. 1994.

# LUCIANE SILVA DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Mário Caldana; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Professora Dinah Galvão.



# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A group of young children are playing on a blue monkey bar structure outdoors. The children are smiling and looking up at the bars. The background shows a green field and trees under a clear sky.

**RESUMO:** Este artigo aborda sobre a ação de brincar como prática da infância que possibilita infinitas aprendizagens com sentidos, permeando o desenvolvimento infantil, precisando ser valorizada nos espaços educacionais destinados à infância. Para isso, inicia trazendo brevemente a Educação Infantil como um espaço que deve fomentar o brincar para que as crianças possam interagir com o outro e com o meio de forma a propiciar a construção de conhecimentos sobre si e o mundo. Em continuidade, reflete sobre como o brincar é capaz de possibilitar que as crianças estabeleçam sentido nas suas aprendizagens, assim como promove o autoconhecimento necessário nas relações sociais que acontecem em seus cotidianos. Dando sequência, explana sobre o papel do educador de planejar, organizar contextos e trazer a brincadeira com intencionalidades, as quais tornam estas propostas educativas para o alcance de suas intencionalidades. Conclui, evidenciado que o brincar deve fazer parte do cotidiano de Educação Infantil, se configurando como uma ação a ser valorizada e contínua em diferentes momentos, o que leva a importância da formação continuada para que as brincadeiras oferecidas sejam realmente fonte de aprendizagens e ampliação de saberes. Traz por objetivo a ampliação das discussões sobre a sua importância ao descobrir sobre o mundo e reiterar o papel de sujeitos transformadores do meio social em que se encontram inseridos, na perspectiva de construções de conhecimentos e constituição de saberes que fomentam a concepção de criança capaz e potente. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

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



# INTRODUÇÃO

**O**brincar por muito tempo foi associado a uma ação que retrata a ingenuidade infantil, atestando a incapacidade das crianças. A perspectiva de inferioridade da criança em relação ao adulto desvaloriza as brincadeiras, escondendo sua importância para o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

A curiosidade dos pesquisadores da infância ao buscarem a essência das crianças no intuito de construir uma concepção real sobre suas potencialidades na constituição e compartilhamento de saberes, favoreceu o ressignificar do brincar que passa a ser visualizado como ação importante e necessária para a aquisição de aprendizagens e descobertas sobre o mundo que as cercam.

A Educação Infantil se atualiza com a chegada da nova visão sobre infância e criança, uma vez que esta se torna a base para a organização de práticas pedagógicas e do cotidiano, permeando um processo de ensino-aprendizagem centrado nos interesses e necessidades das crianças que se revela pela escuta das expressões infantis que convergem para as brincadeiras.

Sendo assim, este artigo busca refletir sobre a importância do brincar nos espaços de Educação Infantil, visando ampliar as discussões sobre a sua importância ao descobrir sobre o mundo e reiterar o papel de sujeitos transformadores do meio social em que se encontram inseridos, na perspectiva de construções de conhecimentos e constituição de saberes que fomentam a concepção de criança capaz e potente, valorizando as brincadeiras como proposta que deve estar constantemente presente nos planejamentos e práticas pedagógicas ofertadas.

Para compor este artigo foi utilizada a metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática escolhida.

## EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO BRINCAR

A Educação Infantil é uma das etapas de Educação Básica e tem conquistado espaço devido a sua importância na formação dos sujeitos, sendo cada vez mais valorizada. Segundo Teixeira e Volpini (2014), esta etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral dos bebês e crianças que adentram a sua vida escolar inferindo na constituição de valores, compreensão sobre os seus sentimentos, assim como se apropriando das relações com o outro e com a sociedade. Elementos como autonomia e construção de identidade fazem parte do cerne da organização das práticas pedagógicas que são realizadas neste espaço.

Os espaços de Educação Infantil precisam ser visualizados como ambientes que possibilitam a relação dialógica, constituição de saberes e atribuição de sentidos às aprendizagens que são adquiridas. Para Colete e Mariotti (2022), as relações que são estabelecidas entre as crianças e os docentes se tornam essenciais para a construção de vínculos afetivos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, pautando-se na atuação mediadora deste profissional que as auxilia no entendimento do mundo que as cercam. Neste sentido, o brincar se configura como uma das principais ações que são observadas neste contexto.

De acordo com Escarião e Silva (2020), a Educação Infantil tem auxiliado na formação que as famílias dão às crianças. A família é a primeira instituição social que as crianças têm contato, porém as necessidades de trabalho dos adultos deste contexto, tem diminuído cada vez o contato com as crianças, trazendo novos significados para a função desta etapa fazendo com que o tempo de permanência na escola tenha aumentado significativamente. É neste tempo qualificado que os docentes da Educação Infantil precisam se

debruçar para a valorização do brincar e consequente aprendizagem significativa que as crianças passam a ter.

Este fator aponta para a necessidade de um olhar mais atento e da escuta dos interesses e curiosidades das crianças para que as práticas pedagógicas se tornem adequadas. Conforme Colete e Mariotti (2022), o atendimento ofertado às crianças na Educação Infantil passa a ser pensado diante das necessidades infantis, as colocando como centro do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias metodológicas se tornam propostas em que as crianças têm um papel ativo, uma vez que suas capacidades e potencialidades são exaltadas, buscando o desenvolvimento de todas as dimensões humanas como a motricidade, cognição, afetividade e socialização das crianças. Dentre as muitas características e especificidades do brincar, esta atitude da infância tem conseguido apresentar resultados positivos neste desenvolvimento.

As interações infantis com o outro e com o meio, segundo Brandão e Fernandes (2021) apontam para características da infância em que o lúdico tem um papel de suma importância para a aquisição de aprendizagens significativas.

O abandono de uma visão adulto-cêntrica em que as práticas pedagógicas eram voltadas para uma preparação para a vida adulta vai dando espaço para um atuar no presente, em que as crianças se configuram como potentes transformadoras do espaço social em que se encontram inseridas, dentro e fora da escola. Neste sentido, a reflexão sobre as práticas pedagógicas se torna mais presentes e não se colocam modelos prontos de atuação docente e sim possibilidades diversas de propostas que não solicitam respostas igualitárias das crianças, mas formas variadas de resolver as situações-problemas que têm contato.

Em complemento, Brandão e Fernandes (2021) colocam que as práticas pedagógicas que tinham o viés de antecipação de escolarização não se constituem mais como ações docentes aceitáveis para o desenvolvimento integral das crianças, mostrando a importância da formação continuada para estas sejam repensadas e transformadoras para a garantia dos direitos de aprendizagens das crianças com respeito às especificidades de cada faixa etária. A brincadeira, assim, passa a ser valorizada e não mais colocada como parte da ingenuidade das crianças como a pouco era visualizada.

Sendo assim, Brandão e Fernandes (2021) evidenciam que as propostas que são organizadas na Educação Infantil rimam pela garantia de contato com experiências em que as múltiplas linguagens e formas de expressões das crianças sejam valorizadas, respeitando a brincadeira como uma das principais propostas que deve fazer parte do cotidiano escolar. O respaldo dos currículos vigentes e específicos de Educação Infantil, os quais adotam as interações e brincadeiras como as formas que as crianças constroem seus conhecimentos é de suma importância para que estas encontrem muito espaço no cotidiano educacional.

Para Liberatto e Mota (2022), a ação de brincar na Educação Infantil pode ser visualizada como uma prática fundamental que se válida da constituição de experiências que implicam nas formas de ver, conceber e estar no mundo, capacitadoras de levantamento de hipóteses e possibilidades de ações, o que permite que se sintam realmente pertencente ao meio social.

Diante desta afirmativa, Escarião e Silva (2020) colocam que:

Brincar é além de um direito, uma necessidade da criança, é essa a atividade que é realizada com mais prazer, contribuindo com o seu desenvolvimento e amadurecimento,

com a obtenção de novos conhecimentos, percepção de mundo e vivências no espaço em que está inserida. Na Educação Infantil, é onde percebemos ainda mais a importância do lúdico, visto que é através deste que a criança se comunica, já que a linguagem oral ainda está em processo de desenvolvimento (ESCARIÃO; SILVA, 2020, p. 7).

De acordo com Escarião e Silva (2020), o brincar é uma ação que vai aparecendo de uma forma certamente natural na vida da criança, o que não quer dizer que não seja necessário que aprenda a brincar no que concerne sobre ter contato com as diferentes brincadeiras que fazem parte do cotidiano de Educação Infantil.

Estas aprendizagens estão relacionadas a observação das crianças diante dos elementos socioculturais em interação com o outro.

Na perspectiva de Escarião e Silva (2020), o brincar infantil acontece em todos os momentos e interações que vão se realizando a fim de conhecer melhor o mundo. Como tal, se encontra presente no cotidiano de Educação Infantil, fazendo parte das características da infância.

Entendendo essa importância do brincar e a função da Educação Infantil, Liberatto e Mota (2022) evidenciam que este espaço precisa ter um ambiente diferenciado e convidativo para as brincadeiras, permitindo a valorização das aprendizagens e sentidos que são atribuídos e adquiridos pelas crianças que se envolvem com este cotidiano.

Porém, é possível observar na assertiva de Teixeira e Volpini (2014) que nem todos os espaços de Educação Infantil são pensados sobre este viés, não se tornando adequado para as experimentações das crianças por meio do brincar, o que fere com a concepção de infância que se tem na contemporaneidade.

Os contextos que não pensados para o brincar diminuem significativamente as oportunidades de descoberta do mundo e saneamento das curiosidades das crianças, não possibilitando um desenvolvimento integral adequado.

Para melhor elucidar sobre a necessidade de um ambiente adequado ao brincar, Escarião e Silva (2020) apontam que:

A escola como um ambiente adequado para diversas brincadeiras, deve ser explorada pelas crianças, sem restringir-se a intervalos de tempo pré-determinados, e as formas de se brincar, não resumindo-se aos recreios e horários de entrada e saída. A criança na escola deve brincar de diversas formas, com diversos brinquedos, livremente ou com intenção pedagógica. Brincar é a atividade que a criança realiza com prazer, se desenvolve e aprende. Sendo principalmente na Educação Infantil que se destaca essa atividade tão importante (ESCARIÃO; SILVA, 2020, p. 4).

Para Brandão e Fernandes (2021), a organização das brincadeiras, também, se constitui como um elemento que precisa ser levado em consideração tanto no planejamento quanto nas práticas pedagógicas, uma vez que estes precisam convidar as crianças a brincarem, e interagirem com as materialidades ofertadas para que atribuam sentidos e, conseqüente, aprendizagem significativa.

A escolha do local, das materialidades e das intervenções que serão realizadas a fim de maximizar a potência das crianças é parte das prerrogativas do trabalho docente na Educação Infantil. Tais intervenções docentes se baseiam na postura mediadora em que não se traz respostas prontas, mas estímulos para que as crianças tenham diferentes possibilidades de ações de acordo com as hipóteses que criam dentro deste brincar.

A observação dos processos que vão sendo construídos pela atuação ativa das crianças é parte dos registros e reflexões sobre as práticas docentes e as possíveis propostas futuras com base na escuta dos interesses infantis.

Portanto, como colocam Brandão e Fernandes (2021), as observações do antes, durante e depois das práticas pedagógicas que primam pelo brincar é importante para que o processo de ensino-aprendizagem seja garantido para as crianças.

A maioria das propostas são pensadas pela cabeça do adulto, cenário este que precisa ser modificado, dando espaço para escuta em que contextos e práticas pedagógicas sejam organizadas diante da visão e perspectiva infantil.

Estas práticas que se baseiam nos interesses das crianças dão abertura para uma documentação pedagógica que tenha registros em que se perceba a reflexão contínua docente sobre as possibilidades de ações que favorecem a ampliação dos saberes das crianças.

## **BRINCADEIRAS E AS APRENDIZAGENS INFANTIS**

As crianças, segundo Liberatto e Mota (2022), apresentam características que podem ser complexas para o entendimento adulto, uma vez que tudo que tem a seu redor é motivo de maravilhamento, de dúvidas, de curiosidades e até de medos pelo desconhecimento.

A escola, neste contexto, não tem função de colocar as crianças em moldes para que se tornem todas iguais diante dos interesses da sociedade e, sim, de mostrar que cada criança com sua individualidade traz uma nova forma para se impor nas interações sociais, a qual precisa ser aceita e estimulada para ser capaz de atuar sobre o meio em que se encontra inserida.



As crianças bem pequenas, pequenas e até maiores que fazem parte da trajetória da Educação Infantil, conforme Teixeira e Volpini (2014), por meio das propostas de interação com seus pares passam a entender a importância de compartilhamento dos espaços e materialidades, favorecendo relações de empatia e de entendimento das emoções, elementos este fundamental para o seu desenvolvimento integral.

A brincadeira neste espaço tem uma função primordial nestas aprendizagens de relações sociais com o outro, permeando as interações que acontecem na Educação Infantil. De acordo com Teixeira e Volpini (2014), a ação de brincar por estar intimamente ligada com os interesses infantis é uma forte aliada no desenvolvimento integral das crianças pois permite reflexões, análise de situações de vivências, ampliação de experiências, levantamento de hipóteses, testagem de possibilidades de ações e constituição de resultados diante destas análises, fomentando seu papel transformador do meio.

A criança, neste contexto, é vista diante de uma concepção de poder ativo social com potência e capacidade de atuar sobre o meio em qualquer que seja sua idade. Para Brandão e Fernandes (2021), a criança tem direitos de aprendizagens que se firmam nesta visão de potência infantil e estes precisam ser garantidos no cotidiano escolar, possibilitando interações que sejam qualificadas e ricas brincadeiras no que concerne sobre variações de materialidades e situações-problemas, assim como lhes permitindo falar, perguntar, duvidar, testar, ou seja, propiciando a participação realmente ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando com esta assertiva, Liberatto e Mota (2022) enfatizam que:

Os processos e experiências vividas pelas crianças ajudam a compreender o universo e a realidade em que vivem, assim como a importância de não deixar

perder a cultura infantil, pois é através das brincadeiras e dos jogos que se estimula a imaginação e a autonomia das crianças e assim dando um significado de forma lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem (LIBERATO; MOTA, 2022, p. 5).

Em complemento, Liberatto e Mota (2022) colocam que o brincar é uma das principais formas que a criança utiliza para se expressar e compreender o mundo ao seu redor. Ao brincar, como colocam Lemes et al (2024), as possibilidades de ações pensadas, organizadas e testadas favorecem o desenvolvimento cognitivo que se respalda na motricidade como ação efetiva e na afetividade como elemento importante para reflexão que ocorre diante das situações-problemas que se deparam ou que levantam com as brincadeiras. Este processo mostra a capacidade de projetar e de levantar hipóteses das crianças, as quais apontam para a capacidade de organizar ações em um plano imaginário e podem ser percebidas em idades bem pequenas.

Para Teixeira e Volpini (2014), a ação de brincar possibilita que as crianças pensem e analisem sobre a realidade e cultura que estão encontrando em suas relações sociais com o outro, o que favorece refletir sobre o papel que ocupa na sociedade e o papel do outro, compondo seu entendimento sobre si, o meio e o outro, favoráveis para a aquisição de aprendizagens com sentido e uso nas suas interações.

De acordo com Lemes et al. (2024), por meio do brincar, a criança passa a dar sentido às coisas da vida, a compreender emoções. Sua imaginação é muito criativa, representando seu interior das formas mais incríveis possíveis; A reprodução de situações que vivenciam faz parte deste brincar, uma vez que usa esta ação para analisar a vivência por diferentes ângulos como se colocasse no lugar dos outros envolvidos nesta relação vivida.

Conforme Lemes et al (2024), a criança ao brincar acomoda e constrói conhecimentos que favorecem as ações que a criança vai realizando no meio social em que se encontra. As ações que constituem o brincar mostram o início das projeções que a criança vai sendo capaz de fazer, visto que projeta ações, as testa e delimita as viáveis ou não e quando se depara com situações semelhantes, é capaz de utilizar das ações testadas na brincadeira para resolução dos problemas.

As crianças ao se envolverem com as brincadeiras passam a compreender o mundo, possibilitando descobertas e constituindo significados sobre a realidade. De acordo com Liberatto e Mota (2022), a apropriação da cultura que a criança pode ocorrer por meio da brincadeira. O brincar faz parte das aprendizagens mais importantes que a criança, pois ela precisa aprender a brincar e como brincar, mostrando como os aspectos sociais e culturais influenciam na forma e no jeito com que as crianças brincam.

A facilidade que as crianças têm de trazer as situações vividas para brincadeiras, segundo Liberatto e Mota (2022), favorece a transformação de ações que vão sendo modeladas conforme constrói as situações imaginárias. Ao brincar a criança não está simplesmente reproduzindo as ações do adulto, mas sim estabelecendo sentidos a estas ações.

Nas brincadeiras, as crianças vão testando possibilidades de ações e limites, possibilitando que entenda e respeite regras de relacionamentos sociais. Para Liberatto e Mota (2022), a ampliação das interações sociais e afetivas pode ser enriquecido por meio do auxílio que a brincadeira dá para compreensão do meio, inferindo na sua formação, assim como impactando na qualificação de habilidades e

competências das dimensões cognitivas, motoras e afetivas.

Conforme Liberatto e Mota (2022), pela ação de brincar, a criança utiliza seu universo imaginário para analisar a realidade, transformá-la e chegar às conclusões necessárias para a atribuição de sentidos sobre as relações que são estabelecidas com o outro e com o meio. Neste movimento do brincar, a criança explora a capacidade de autocontrole e autoconhecimento, expressando suas emoções e projeções de ações.

Relacionado ao desenvolvimento e aprendizagem, bem como à exploração e recurso pedagógico, o brincar proporciona motivação interna e externa, e também estabelece a necessidade para um local adequado de ensino: o ambiente escolar, como sinal de liberdade e meio de educação. A criança, portanto, só pode se desenvolver por meio de experiências no ambiente: esse experimentar chamamos trabalho. E os comportamentos da criança só podem ser interiorizados, com as experiências vividas no ambiente (COLETE; MARIOTTI, 2022, p. 2795).

Portanto, como colocam Lemes et al (2024), a ação de brincar, a qual é tão inerente e significativa a infância, possibilita que as crianças adquiram diversas aprendizagens, assim como qualifica seu desenvolvimento integral.

Por meio da brincadeira, a imersão possibilitada pela mesma em uma nuance entre real e imaginário lhe propicia a reflexão que gera o entendimento sobre o mundo, atribuindo sentidos às relações que são estabelecidas sejam com o outro seja com o meio.

## O PAPEL DOS DOCENTE DIANTE DAS BRINCADEIRAS

Uma das ações essenciais na infância, segundo Liberatto e Mota (2022), é o brincar. Nas brincadeiras, as crianças constroem um universo imaginário, aprendendo sobre caracterizar suas emoções e como estas são solicitadas diante de situações e interações de vivências reais. São as viagens entre o imaginário e a realidade que promovem a reflexão infantil e análise de sua função nas situações experienciadas.

Para Alves et al (2005), a importância do brincar, ressignificado nas escolas de Educação Infantil, partiram da crítica de métodos tradicionalistas que trabalhavam com repetição, modelos, acertos e erros na perspectiva adultocêntrica, sem que as crianças fossem consideradas como capazes de levantar hipóteses e testar outras formas para resolução das situações-problemas.

Essa forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem nestes espaços de educação da infância, causavam bloqueios na criatividade das crianças, afetando seu pensamento crítico e reflexivo tão necessário para atribuição de sentidos em suas aprendizagens, a qual não contava com uma participação ativa.

A repulsa a esta forma de trazer o ensino para a Educação Infantil gera um movimento latente de busca de compreensão sobre como as crianças aprendem em interações mais naturais e a brincadeira surge como a principal ação da infância.

Segundo Brandão e Fernandes (2021), o estudo sobre a criança e os estabelecimentos de Educação Infantil trouxeram subsídios para se repensar como esta relação acontece. Um dos principais pontos observados é que neste espaço não se tinha tempo para viver esta etapa da vida, uma vez que as atividades eram pensadas de forma a preparar para a entrada no Ensino Fundamental.

O afastamento das brincadeiras e dos brinquedos pelo tempo que se encontravam na escola, de certa forma, tolhia o seu direito a ser criança, solicitando uma postura de alunos igualmente ao que acontece nas próximas etapas de ensino.

Esta falta de permissão para o brincar feria nas expressões e múltiplas linguagens infantis, visto que nesta fase, utilizam de uma diversidade de movimentos para se comunicarem, uma vez que a oralidade se encontra em construção, assim como não representa com eficácia o pensamento que está se alinhando.

Em complemento, Teixeira e Volpini (2014) enfatizam que os docentes precisavam se estabelecer diante desta concepção contemporânea que visibiliza a criança no processo de ensino-aprendizagem, rompendo as amarras da concepção anterior que não dava valor às potencialidades infantis.

Ao compreender a criança como sujeito transformador do meio, a qual aprende e ensina nas interações que vão sendo estabelecidas com o outro, que a brincadeira passará a fazer sentido enquanto metodologia de ensino e prática pedagógica a cada vez mais fazer parte do cotidiano da Educação Infantil.

Neste sentido, os autores acima citados evidenciam que:

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é necessário que os professores sejam a favor do lúdico, pois do contrário a escolarização infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 78).

Conforme Liberatto e Mota (2022), o docente tem um papel importante na oferta e condução das brincadeiras no que concerne sobre organização de espaço, mediação e observação das formas de brincar que as crianças vão demonstrando, devendo realizar intervenções que agucem a curiosidade destas, fazendo com que reflitam sobre possibilidades de ações.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio desta interação em que o docente se coloca como parte da brincadeira, deixando que a criança assuma o papel de idealizador do brincar.

Para Teixeira e Volpini (2014), é fundamental que o docente se atente a organização e estruturação do espaço e ambiente, fomentando o desejo de brincar. Vale ressaltar que a brincadeira só tem sentido para a criança se ela fizer parte desta e se ver como ativa, o que quer dizer que ela tem voz para delimitar a brincadeira, a qual é construída coletivamente e colaborativamente tanto com outras crianças quanto com o educador.

De acordo com Brandão e Fernandes (2021), o desenrolar da brincadeira solicita que novas temáticas passem a ser envolvidas, as quais têm relação direta com as intencionalidades que o docente almeja. Para isso, é essencial que o planejamento da brincadeira inclua práticas pedagógicas que pensem na organização do espaço como terceiro educador e estimulador do brincar.

Neste sentido, o docente precisa ter conhecimentos não somente da importância do brincar para ampliação dos saberes das crianças, mas como fomentar estas aprendizagens de maneira a possibilitar que estas atribuam sentidos às aprendizagens que são adquiridas. O docente não pode deixar de se atentar que no brincar as crianças vão se apropriando das rela-

ções humanas e sociais em que os papéis que são ocupados vão delineando as relações, a tornando preparadas para as mais diversas situações-problemas que encontrarem.

Em complemento, Teixeira e Volpini (2014) colocam que a observação é fundamental para que o docente reconheça as aprendizagens que são adquiridas por meio do brincar. Tais observações devem caminhar junto com as intencionalidades pensadas ao oferecer as brincadeiras neste cotidiano, uma vez que o docente tem um cerne ao planejar, tornando o brincar uma atividade realmente educativa.

Levantar pontos que devem ser observados é uma trajetória importante para que o docente não se perca em suas observações, o que não quer dizer que não possa se surpreender como outras ações que não foram previstas, o que permite que o docente faça uma reflexão sobre sua própria prática, o que é de muito valor na Educação Infantil, pois dá subsídios para planejamento das próximas brincadeiras que serão ofertadas.

Assim, Liberatto e Mota (2022) enfatizam que:

O professor deve estar atento para novos conhecimentos, ter um olhar amplo para desenvolver as atividades pedagógicas de forma lúdica, ser um mediador do saber para gerar novos conceitos e estar aberto para mudanças em relação a ludicidade dentro e fora da sala de aula (LIBERATO; MOTA, 2022, p. 15).

Na perspectiva de Colete e Mariotti (2022) ancorados em Piaget, a criança precisa ser ativa durante a brincadeira, o que a coloca como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

A construção do seu conhecimento se dá por meio das testagens de possibili-



dades de ações diante das hipóteses que são constituídas diante da situação-problema, portanto, cada criança vai delimitando formas de agir, as quais são compartilhadas.

Este compartilhamento com as outras crianças ampliam seus saberes, pois vão alinhando as formas de atuar e criando novas maneiras, o que confere valia as interações que são amplamente defendidas na Educação Infantil.

As vivências infantis precisam se tornar experiências significativas, reforçam Liberatto e Mota (2022). A brincadeira possibilita a maximização em relação a diversidade de vivências que as crianças podem experienciar, desde que a variedade esteja presente e seja ofertada diante dos conhecimentos sobre infância dos docentes.

São estas vivências que vão consolidando uma identidade em construção, permitindo que a criança além de conhecer o outro passe a se ver e se autoconhecer, incidindo nas relações que vai estabelecendo com o outro e com o meio.

Conforme Colete e Mariotti (2022), as atuações que a criança vai tendo sobre o mundo se dão por meio do brincar, o qual é incitado pelas suas curiosidades e dúvidas sobre o meio social em que se encontram inseridas. Ter consciência deste brincar torna o docente qualificado para a prática educativa na Educação Infantil, pois este vê sentido no brincar e o valoriza neste cotidiano.

Este ponto é necessário de ser salientado, pois implica na formação deste docente que não deve ser a mesma do Ensino Fundamental, uma vez que as especificidades tanto das crianças que fazem parte desta etapa quanto metodologias e práticas pedagógicas associadas à função da Educação Infantil são muito diferentes.

Na perspectiva de Alves et al (2005), as brincadeiras são organizadas pelo docente, mas quem brinca são as crianças com seu potencial criativo que vão dando forma a estas.

O docente neste cenário se torna um coadjuvante no que concerne sobre o andamento do brincar, mas isto não o coloca como parte da brincadeira, uma vez que as crianças tendem a convidá-lo para este brincar juntos.

Neste sentido, o docente deve se colocar de igual com a criança e resgatar a sua própria infância para compreender como este brincar é significativo e como pode ser mediador sem que as intervenções atrapalhem a maneira de pensar sobre o mundo da criança, impactando na sua criatividade.

Neste sentido, Liberatto e Mota (2022) afirmam que a formação continuada, visto que a inicial é mais abrangente em conteúdos e conceitos diversos, é de suma importância para a qualificação e capacitação do docente para atuar na Educação Infantil.

Portanto, como colocam Liberatto e Mota (2022), a formação continuada dará vida a prática pedagógica docente que valoriza as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, possibilitando vivências e experiências das crianças que serão essenciais para seu desenvolvimento integral, visto que a formação dará subsídios para que os docentes se vejam no processo de ensino-aprendizagem em que o brincar é parte da ação da infância e confere às crianças uma infinidade de aprendizagens que se tornam realmente significativas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos e argumentos que traz este artigo foi possível visualizar que o brincar está muito além de uma simples prática infantil, se configurando como um importante instrumento de aquisição de aprendizagens significativas e desenvolvimento integral, o que demonstra sua necessidade de efetivamente fazer parte do cotidiano dos espaços de Educação Infantil.

As escolas de Educação Infantil devem pensar em seu cotidiano e nas propostas que ali são desenvolvidas tendo as crianças como o centro do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a concepção em que estas são visibilizadas como sujeitos capazes, potentes e transformadores do meio, que constroem seus conhecimentos por meio de uma participação ativa.

A brincadeira neste contexto é atrativa e do interesse das crianças por estarem familiarizadas com o ato de brincar, se configurando como uma ferramenta metodológica que os docentes podem explorar para o alcance de suas intencionalidades.

O docente, neste cenário, tem um papel importante que perpassa o planejamento, precisando organizar contextos de aprendizagens em que as crianças tenham espaço para ampliar suas interações ao brincar, o que gera aprendizagens que passam a ter sentido, favorecendo que elas reflitam e analisem criticamente as mais diversas situações-problemas, o que lhes confere um saber diante do outro e do mundo, visto que se encontram em um momento de descobrir o que este mundo lhes oferta e como atuar sobre ele.

A formação continuada tem uma função essencial para que os docentes compreendam as crianças, como aprendem e a melhor forma de ofertar propostas na Educação Infantil diante das especificidades deste público, o que fomenta a importância da brincadeira. Apropriar-se de conhecimentos que impliquem em práticas pedagógicas em que a brincadeira seja valorizada, explorada e prazerosa é parte das responsabilidades do docente que se dedica a esta etapa de ensino.

# REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michelle Fernandes et al. **Brincar e educação: concepções e possibilidades.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, 2005. p. 217-226.

BRANDÃO, Paula Marcella Guergolet e FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática.** Olhar do Professor, v. 24, 2021.

COLETE, Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro e MARIOTTI, Milton Carlos. **O brincar na educação infantil e suas relações com a formação e visão dos professores: uma revisão de escopo.** Revista Ibero-Americana, v. 17, n. 4, 2022.

ESCARIÃO, Victoria Isabella e SILVA, Andréia Dutra. **O brincar como ferramenta na educação infantil: uma revisão de literatura.** CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA9\\_ID5261\\_31082020230201.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5261_31082020230201.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LEMES, Raquel Karpinski et al. **A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais.** Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LIBERATTO, Naiara Vargas Dornelles e MOTA, Rafael Silveira da. **O brincar na Educação Infantil.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, v. 3, n. 13, 2022.

TEIXEIRA, Hélika Carla e VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da Educação Infantil: creche e pré-escola.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, 2014. p. 76-88.

# LUSINETE SOUZA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil - no CEU CEMEI Novo Mundo.



# A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** Este artigo explora a significativa relevância do desenvolvimento socioemocional no contexto da Educação Infantil. Abordaremos a importância do equilíbrio entre aspectos sociais e emocionais no crescimento saudável das crianças, destacando como tais competências não apenas complementam, mas também potencializam o aprendizado cognitivo.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Socioemocional; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Inteligência Emocional; Cultura Escolar.

# INTRODUÇÃO

O período da Educação Infantil é reconhecido como um momento crucial no desenvolvimento holístico das crianças, onde aspectos socioemocionais desempenham um papel fundamental, transcendendo as fronteiras do conhecimento acadêmico.

Durante essa fase formativa, a ênfase nas dimensões socioemocionais promove a construção de uma base sólida para habilidades que irão moldar o indivíduo ao longo da vida.

O desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil é essencial para o crescimento saudável das crianças, equilibrando aspectos sociais e emocionais para criar um ambiente propício ao florescimento integral dos indivíduos em formação.

Habilidades como compreensão e gerenciamento de emoções, resolução de conflitos de maneira construtiva, cultivo de empatia e estabelecimento de relações interpessoais saudáveis são competências essenciais que não apenas complementam, mas também potencializam o aprendizado cognitivo.

Pesquisas evidenciam que crianças que desenvolvem competências socioemocionais têm maior probabilidade de alcançar sucesso acadêmico e profissional no futuro. Por exemplo, um estudo longitudinal conduzido por Jones et al. (2015) revelou que habilidades socioemocionais na infância estão fortemente correlacionadas com realizações acadêmicas posteriores, bem como com resultados positivos em termos de emprego e saúde mental na idade adulta.

Além disso, o ambiente escolar que valoriza o desenvolvimento socioemocional cria uma atmosfera de segurança emocional, onde as crianças se sentem aceitas, compreendidas e capacitadas a expressar suas emoções de forma saudável. Isso contribui para a promoção de um clima positivo na sala de aula, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo um maior engajamento das crianças.

Ao integrar atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, não apenas estamos preparando as crianças para serem aprendizes eficazes, mas também estamos investindo em seu bem-estar emocional e futuro sucesso pessoal e profissional.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma variedade de pressupostos teóricos que fundamentam a importância do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Os principais pressupostos teóricos que norteiam este estudo incluem:

- Teoria do Desenvolvimento Socioemocional de Erik Erikson: Erikson propõe que o desenvolvimento humano ocorra em estágios, e cada estágio está associado a uma crise psicossocial que deve ser resolvida para o progresso saudável. Na primeira infância, as crianças enfrentam a crise de confiança versus desconfiança, onde o desenvolvimento de um senso de confiança básica é fundamental para o bem-estar emocional futuro.



- Teoria do Apego de John Bowlby: Bowlby argumenta que a qualidade dos primeiros vínculos emocionais entre a criança e os cuidadores primários influencia significativamente o desenvolvimento socioemocional. Um apego seguro na infância proporciona uma base segura para explorar o mundo e desenvolver relacionamentos interpessoais saudáveis ao longo da vida.
- Teoria da Inteligência Emocional de Daniel Goleman: Goleman propõe que a inteligência emocional é composta por habilidades como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais, que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional. Ele argumenta que essas habilidades podem e devem ser ensinadas e desenvolvidas desde a infância.
- Teoria da Teoria da Mente: A Teoria da Mente refere-se à capacidade de compreender e atribuir estados mentais, como crenças e emoções, a si mesmo e aos outros. Essa capacidade é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos, e desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional.

Esses pressupostos teóricos fornecem uma base sólida para a compreensão da importância do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil e orientam a pesquisa neste campo. Ao considerar esses modelos teóricos, podemos compreender como as práticas pedagógicas podem ser projetadas e implementadas para promover o crescimento saudável e integral das crianças desde tenra idade.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, é a revisão bibliográfica, realização de uma revisão sistemática da literatura sobre o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, abrangendo obras acadêmicas, artigos científicos e outras fontes relevantes.

## A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO BASES PARA UMA VIDA EQUILIBRADA

O período da Educação Infantil é amplamente reconhecido como uma fase crucial no desenvolvimento holístico das crianças, indo além do simples ensino de conceitos acadêmicos básicos e adentrando as dimensões socioemocionais.

Durante esses anos formativos, as crianças constroem as bases essenciais para habilidades que moldaram suas vidas, incluindo competências como empatia, comunicação eficaz, resolução de conflitos e autoconhecimento.

Ao proporcionar um ambiente estimulante e acolhedor na Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de explorar e compreender suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros.

Essa compreensão emocional precoce é fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e para a construção de uma base sólida para a inteligência emocional ao longo da vida.

A Educação Infantil é o momento em que as crianças começam a desenvolver habilidades sociais essenciais, como trabalho em equipe, cooperação e liderança. Essas habilidades não apenas facilitam a interação positiva com os outros na infância, mas também são fundamentais para o sucesso em diversos aspectos da vida adulta, incluindo o ambiente acadêmico, profissional e social.

O período da Educação Infantil não deve ser subestimado em sua importância. É durante esses anos preciosos que se estabelecem as bases para um desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas.

Durante os primeiros anos de vida, o período da Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico das crianças, indo muito além do ensino de conceitos acadêmicos básicos. Nesse estágio crucial, as crianças estão imersas em um ambiente rico em experiências sociais e emocionais que moldaram sua compreensão do mundo e de si mesmas.

É durante a Educação Infantil que as crianças começam a formar suas identidades e a desenvolver uma compreensão mais profunda de suas próprias emoções e das emoções dos outros.

Através de atividades como brincadeiras, interações com os colegas e mediação dos educadores, elas aprendem a expressar seus sentimentos, a resolver conflitos de maneira construtiva e a desenvolver empatia e compaixão pelos outros. Essas habilidades socioemocionais são fundamentais para o bem-estar mental e emocional das crianças, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para lidar com os desafios da vida.

Além disso, a Educação Infantil é um período crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais, como colaboração, comunicação e trabalho em equipe. Ao participarem de atividades em grupo, como projetos colaborativos e jogos cooperativos, as crianças aprendem a compartilhar ideias, a ouvir os outros e a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Essas habilidades são essenciais para o sucesso não apenas na escola, mas também em futuras interações sociais e profissionais.

Ao fornecer um ambiente seguro e estimulante na Educação Infantil, os educadores desempenham um papel fundamental no cultivo dessas habilidades socioemocionais e sociais. Eles ajudam as crianças a desenvolver autoconfiança, a explorar suas próprias identidades e a



construir relacionamentos positivos com os outros. Ao fazer isso, estão construindo uma base sólida para o sucesso futuro das crianças, não apenas no contexto acadêmico, mas em todas as áreas de suas vidas.

É essencial reconhecer a importância do desenvolvimento socioemocional e social durante o período da Educação Infantil. Ao investir no crescimento holístico das crianças desde tenra idade, estamos preparando-as para se tornarem adultos resilientes, empáticos e capazes de contribuir positivamente para o mundo ao seu redor.

## **DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: UMA PERSPECTIVA INTEGRAL**

O desenvolvimento socioemocional é um aspecto essencial da formação integral das crianças, permeando todas as dimensões de seu crescimento e aprendizado. Este artigo explora a interconexão entre as habilidades sociais e emocionais, destacando sua importância na construção de indivíduos resilientes e colaborativos.

Nessa perspectiva, elementos como empatia, autoconhecimento e habilidades interpessoais são discutidos em detalhes. Reconhecemos que essas competências não são apenas complementares ao desenvolvimento cognitivo, mas também fundamentais para o sucesso pessoal e profissional ao longo da vida.

O ambiente educacional na infância desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças. As escolas, em colaboração com as famílias e a comunidade, devem proporcionar um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam incentivadas a expressar seus sentimentos, resolver conflitos de maneira construtiva e desenvolver empatia e compaixão pelos outros.

A interconexão entre habilidades sociais e emocionais é um aspecto crucial no desenvolvimento integral das crianças, pois essas competências se complementam e se fortalecem mutuamente.

Habilidades sociais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de conflitos, são fundamentais para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com os outros. Por outro lado, habilidades emocionais, como autoconhecimento, autocontrole e empatia, são essenciais para entender e gerenciar as próprias emoções e para compreender as emoções dos outros.

A citação de Howard Gardner, renomado psicólogo educacional, destaca a importância do desenvolvimento de múltiplas inteligências, incluindo a inteligência interpessoal e intrapessoal. Ele ressalta como a capacidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros, juntamente com a capacidade de entender a si mesmo, é crucial para o sucesso pessoal e social.

Além disso, o trabalho de Daniel Goleman, autor de "Inteligência Emocional", enfatiza a importância das habilidades interpessoais e intrapessoais para o sucesso na vida. Ele destaca como empatia, autocontrole e habilidades sociais são tão importantes quanto o quociente de inteligência (QI) para o sucesso na vida.

Ao reconhecer a interconexão entre habilidades sociais e emocionais, podemos entender como ambas são fundamentais para a formação de indivíduos resilientes, colaborativos e bem-sucedidos. Ao promover ativamente o desenvolvimento dessas competências nas crianças desde cedo, estamos investindo não apenas em seu sucesso acadêmico, mas também em seu bem-estar e felicidade ao longo da vida.

## IMPACTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL

O presente artigo investiga o papel crucial do desenvolvimento socioemocional no processo de aprendizagem, enfatizando sua influência direta na absorção, processamento e retenção de informações pelos alunos. Reconhecemos que o desenvolvimento socioemocional não é apenas uma complementação à aprendizagem cognitiva, mas um facilitador essencial para o sucesso acadêmico e pessoal.

As emoções e as interações sociais desempenham um papel fundamental na forma como os alunos se envolvem com o conteúdo, enfrentam desafios acadêmicos e se relacionam com seus pares e professores.

Quando os alunos se sentem seguros, apoiados e emocionalmente conectados ao ambiente de aprendizagem, estão mais propensos a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando enfrentam estresse, ansiedade ou dificuldades emocionais, seu desempenho acadêmico pode ser prejudicado.

A inteligência emocional é um aspecto crucial nesse contexto, permitindo que os alunos reconheçam, compreendam e gerenciem suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Alunos com habilidades emocionais bem desenvolvidas têm maior probabilidade de regular suas emoções de maneira eficaz, lidar com o estresse de forma construtiva e manter uma atitude positiva em relação ao aprendizado.

As relações interpessoais têm um impacto significativo no processo de aprendizagem. Quando os alunos se sentem conectados e apoiados por seus colegas e professores, estão mais motivados a participar ativamente das atividades de aprendizagem e a colaborar uns com os outros.

Essas interações sociais positivas também promovem um senso de pertencimento e comunidade na sala de aula, criando um ambiente propício para o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos.

É essencial que os educadores reconheçam e valorizem o impacto socioemocional no processo de aprendizagem. Ao promover um ambiente de aprendizagem que valorize as emoções, promova a empatia e incentive a colaboração, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida.

Crianças que cultivam a inteligência emocional desde cedo estão mais aptas a lidar com os desafios da vida de maneira eficaz, estabelecer relacionamentos saudáveis e se destacar academicamente.

O desenvolvimento dessas habilidades não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida pessoal e profissional gratificante e bem-sucedida. Ao promover habilidades como autoconhecimento, autocontrole, empatia e habilidades interpessoais, os educadores estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do mundo com confiança, compreensão e resiliência.

## ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EFICIENTES: FOMENTANDO O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

No contexto educacional contemporâneo, reconhecemos a importância de adotar abordagens pedagógicas eficientes que vão além do mero ensino de conteúdos acadêmicos, priorizando o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, exploramos estratégias pedagógicas que têm se mostrado eficazes para fomentar o desenvolvimento socioemocional, capacitando os alunos a lidar com suas emoções, estabelecer rela-

cionamentos saudáveis e alcançar sucesso acadêmico e pessoal.

Uma abordagem pedagógica eficiente para promover o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças envolve uma combinação de estratégias sensíveis às necessidades emocionais e individuais dos alunos. Abaixo, destacamos algumas dessas abordagens:

**Ensino Explícito de Habilidades Emocionais:** Incorporar atividades específicas no currículo que visem ensinar habilidades emocionais, como reconhecimento de emoções, regulação emocional, empatia e resolução de conflitos. Essas atividades podem incluir discussões em sala de aula, jogos de papel, histórias e exercícios práticos que incentivam a reflexão e a aplicação das habilidades aprendidas.

**Modelagem de Comportamento:** Os professores desempenham um papel fundamental como modelos de comportamento emocionalmente inteligentes. Demonstrando empatia, autocontrole e comunicação eficaz em suas interações com os alunos e entre si, fornecem exemplos concretos de como lidar com situações emocionais de maneira positiva e construtiva.

**Criação de um Ambiente Emocionalmente Seguro:** Estabelecer um clima de sala de aula onde os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções, compartilhar suas preocupações e receber apoio emocional dos colegas e do professor. Isso pode ser alcançado através da prática da escuta ativa, do incentivo ao respeito mútuo e da promoção de relações positivas entre os alunos.

**Integração da Inteligência Emocional em Todas as Disciplinas:** Incorporar conceitos de inteligência emocional em todas as áreas do currículo, de modo que os alunos possam aplicar suas habilidades emocionais em contextos acadêmicos e da vida real. Explorar temas emocionais em

literatura, ciências sociais e até mesmo em matemática ajuda os alunos a conectarem suas emoções com o aprendizado de conteúdos específicos.

**Parceria com os Pais:** Envolver os pais no processo de desenvolvimento da inteligência emocional de seus filhos, fornecendo recursos e estratégias para promover o desenvolvimento socioemocional em casa. Isso pode incluir workshops para pais, materiais educativos e orientações sobre como apoiar o crescimento emocional de seus filhos.

Ao adotar uma abordagem pedagógica que priorize o desenvolvimento da inteligência emocional, os educadores podem ajudar os alunos a se tornarem indivíduos mais equilibrados, resilientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo em constante mudança.

Para fomentar o desenvolvimento socioemocional em sala de aula, é essencial explorar estratégias pedagógicas que promovam a educação emocional, vivências colaborativas e práticas que estimulem a auto expressão.

Abaixo, apresento algumas iniciativas que têm se mostrado eficazes para nutrir essas habilidades:

**Programas de Educação Emocional:** Implementar programas estruturados de educação emocional que ensinam explicitamente habilidades socioemocionais, como reconhecimento de emoções, empatia, autocontrole e resolução de conflitos. Esses programas podem incluir currículos específicos, atividades práticas, jogos de papéis e discussões em grupo para ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda de suas próprias emoções e das emoções dos outros.

**Vivências Colaborativas:** Criar oportunidades para vivências colaborativas e atividades em grupo que promovam a cooperação, o trabalho em equipe e a resolu-

ção de problemas conjuntamente. Projetos de grupo, atividades de resolução de problemas ou jogos cooperativos incentivam os alunos a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns, fortalecendo as habilidades interpessoais e promovendo um senso de comunidade na sala de aula.

## DESAFIOS E SOLUÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação de abordagens socioemocionais na educação infantil é essencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos, mas enfrenta diversos desafios que podem dificultar sua efetivação. No entanto, é possível superar esses obstáculos por meio de insights e estratégias que valorizam a formação dos professores, a adaptação de recursos e a colaboração institucional. Abaixo, destacamos os desafios mais comuns e as soluções correspondentes:

### DESAFIOS

**Falta de Tempo:** Os educadores muitas vezes enfrentam demandas de tempo rigorosas em seus cronogramas de ensino, o que pode dificultar a integração de atividades socioemocionais em suas práticas pedagógicas.

**Falta de Recursos:** A escassez de materiais, currículos e treinamento adequados pode limitar a capacidade dos educadores de implementar programas de desenvolvimento socioemocional de forma eficaz.

**Resistência Institucional:** Algumas escolas podem não priorizar o desenvolvimento socioemocional ou enfrentar resistência de outros membros da equipe escolar, dificultando a implementação de iniciativas nessa área.

## SOLUÇÕES

**Integração Curricular:** Procurar maneiras de integrar atividades socioemocionais nas disciplinas existentes, incorporando conceitos socioemocionais em projetos de aprendizagem, discussões em sala de aula e atividades práticas.

**Formação Profissional:** Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional para os educadores, fornecendo-lhes conhecimento e habilidades necessárias para integrar práticas socioemocionais em sua pedagogia.

**Colaboração e Apoio:** Trabalhar em colaboração com outros educadores, equipe administrativa, pais e membros da comunidade para promover uma cultura escolar que valorize e apoie o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

**Adaptação de Recursos:** Encontrar maneiras criativas de aproveitar os recursos disponíveis e adaptá-los para atender às necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo atividades simples e acessíveis que não exigem muitos materiais ou recursos externos.

Superando esses desafios e implementando soluções eficazes, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, equitativo e emocionalmente seguro, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades socioemocionais e alcançar seu pleno potencial.

A formação contínua dos professores, a adaptação de recursos e a colaboração institucional são fundamentais para garantir o sucesso dessas iniciativas e promover o bem-estar integral das crianças na educação infantil.



## IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, SOLUÇÕES E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

Além dos desafios e soluções já abordados, é crucial discutir o impacto que a implementação de abordagens socioemocionais na educação infantil pode ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Portanto, este subtópico explora o impacto positivo dessas abordagens no processo educacional.

### IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

**Melhoria do Clima Escolar:** A introdução de práticas socioemocionais contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e seguro, onde os alunos se sentem valorizados e respeitados. Isso, por sua vez, promove um clima propício ao aprendizado, aumentando a motivação e o engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

**Desenvolvimento de Habilidades Sociais:** As abordagens socioemocionais capacitam os alunos a desenvolver habilidades sociais essenciais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe, resolução de conflitos e empatia. Essas habilidades não apenas facilitam a interação social positiva dentro e fora da sala de aula, mas também são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional a longo prazo.

**Redução do Comportamento Disruptivo:** A educação socioemocional ajuda os alunos a compreender e regular suas próprias emoções, reduzindo assim comportamentos disruptivos, como agressão, bullying e falta de concentração.

Ao aprender a expressar suas emoções de maneira saudável e a lidar com o estresse de forma construtiva, os alunos são mais capazes de se concentrar nas atividades de aprendizagem e de manter

relacionamentos positivos com seus colegas e professores.

**Aumento da Resiliência:** O desenvolvimento socioemocional fortalece a resiliência dos alunos, capacitando-os a enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com confiança e determinação. Ao aprender a lidar com o fracasso, a persistir diante das dificuldades e a buscar apoio quando necessário, os alunos se tornam mais resilientes e capazes de superar obstáculos ao longo de suas vidas.

**Melhoria do Desempenho Acadêmico:** Estudos mostram que a implementação de abordagens socioemocionais está associada a melhorias no desempenho acadêmico dos alunos.

Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e apoiados, estão mais aptos a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, a buscar desafios acadêmicos e a perseverar em face das adversidades, resultando em um melhor desempenho geral na escola.

Ao considerar o impacto positivo das abordagens socioemocionais na aprendizagem, torna-se ainda mais evidente a importância de superar os desafios e implementar efetivamente essas práticas na educação infantil. Ao fazê-lo, não só fortalecemos o desenvolvimento integral dos alunos, mas também preparamos o caminho para um futuro educacional mais inclusivo, equitativo e bem-sucedido.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que investir no desenvolvimento socioemocional durante a Educação Infantil é fundamental para moldar o futuro da sociedade.

Ao reconhecer e valorizar essas dimensões, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo, promovendo assim um ambiente social mais saudável e equilibrado.

A implementação de abordagens socioemocionais na educação infantil certamente apresenta desafios significativos, mas também oferece oportunidades valiosas para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Ao enfrentar obstáculos como a falta de formação dos professores, a escassez de recursos adequados e a resistência institucional, os educadores podem adotar uma série de estratégias eficazes para superar esses desafios.

É crucial investir na formação contínua dos professores, fornecendo-lhes as habilidades e o conhecimento necessários para integrar práticas socioemocionais em sua pedagogia.

Além disso, a colaboração entre educadores, parcerias com organizações locais e a promoção de uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento socioemocional são fundamentais para o sucesso dessas iniciativas.

Integrar práticas socioemocionais de forma orgânica no currículo educacional, aproveitando oportunidades para promover a auto expressão, a colaboração e a resolução de problemas, pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, equitativo e emocionalmente seguro para todas as crianças.

Ao superar esses desafios e implementar abordagens socioemocionais eficazes na educação infantil, os educadores estão preparando as crianças para enfrentar os desafios do mundo em constante mudança, equipando-as com as habilidades necessárias para serem cidadãos compassivos, resilientes e bem-sucedidos.

É importante destacar a importância crucial do desenvolvimento socioemocional na educação infantil e o impacto significativo que essa abordagem pode ter no bem-estar e sucesso das crianças. Ao longo deste texto, exploramos os desafios enfrentados na implementação de práticas socioemocionais, bem como as estratégias e insights para superá-los.

Reconhecemos que as habilidades socioemocionais são tão essenciais quanto às habilidades cognitivas para o sucesso acadêmico, pessoal e profissional das crianças. Portanto, é responsabilidade dos educadores e das instituições educacionais garantir que o desenvolvimento socioemocional seja priorizado e integrado de forma eficaz no currículo educacional.

Investir na formação dos professores, na colaboração entre educadores, na promoção de uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento socioemocional e na integração de práticas eficazes no currículo, podemos criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e emocionalmente seguros para todas as crianças.

Ao adotar abordagens socioemocionais na educação infantil, estamos não apenas preparando as crianças para enfrentar os desafios do presente, mas também capacitando-as para um futuro onde possam prosperar como indivíduos compassivos, resilientes e bem-sucedidos em uma sociedade cada vez mais complexa.

# REFERÊNCIAS

- BISQUERRA, R. **Educação Emocional: Propostas para Educação**. Editora Wak. 2009.
- BRACKETT, M. A., & Rivers, S. E. **Transformando a vida dos alunos com aprendizagem social e emocional**. Phi Delta Kappan, 96 (4), 2014, p.8-13.
- \_\_\_\_\_. Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., R., R. Salovey, P. (2010). **Habilidade de regulação emocional, burnout e satisfação no trabalho entre professores do ensino médio britânico**. *Psychology in the Schools*, 47(4),2010. p.406-417.
- DENHAM, S. A. Brown, C. **Brinca bem com os outros: Aprendizagem socioemocional e sucesso acadêmico**. *Early Education and Development*, 21(5), 2010. p.652-680.
- DURLAK, J.A. Weissberg, R. P. Day Nicki, A. B. Taylor, R. D. Schellinger, K. B. **O impacto do aprimoramento da aprendizagem social e emocional dos alunos: Uma meta-análise de intervenções universais baseadas em escolas**. *Child development*, 82(1), 2011. p. 405-432.
- ELIAS, M. J., & Tobias, S. E. **Educação Emocional: Ensinar para a Vida**. Editora Artmed. 2000.
- \_\_\_\_\_. Zins, J. E. Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. Haynes, N. M., & Shriver, T. P. **Promovendo a aprendizagem social e emocional: Diretrizes para educadores**. ASCD. 1997.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Editora Artmed. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que é Ser Inteligente**. Editora Objetiva. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que é Ser Inteligente**. Editora Objetiva. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Inteligência Emocional**. (Trad. M. L. Salinas Fortes). Objetiva. 1995.
- JONES, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. **Funcionamento socioemocional precoce e saúde pública: A relação entre competência social no jardim de infância e bem-estar futuro**. *Revista Americana de Saúde Pública*, 105(11). 2015.
- JONES, S. M., BAILEY, R., BARNES, S. P., & Parte, A. **Resumo executivo: Impacto da CASEL na aprendizagem social e emocional dos alunos: Um resumo de pesquisa**. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2016.
- \_\_\_\_\_. BOUFFARD, S. M., & WEISSBOURD, R. **Habilidades sociais e emocionais dos educadores são vitais para a aprendizagem**. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 2013. p.62-65.
- PAYTON, J. W., WARDLAW, D. M. GRACZYK, P. A., BLOODWORTH, M. R., TOMPSETT, C. J. WEISSBERG, R. P. (2000). **Aprendizagem social e emocional: Um framework para promover a saúde mental e reduzir comportamentos de risco em crianças e jovens**. *Journal of School Health*, 70(5),2000. p.179-185.
- PREMACK, D., & WOODRUFF, G. (1978). **Does the chimpanzee have a theory of mind?** *Behavioral and Brain Sciences*, 4(4), 1978. p.515-526.
- RAVER, C. C. JONES, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. **O impacto do CSRP nas habilidades pré-acadêmicas de crianças pré-escolares de baixa renda: Autorregulação como um mecanismo mediador**. *Child development*, 82(1),2011.p. 362-378.
- SALOVEY, P., & MAYER, J. D. **Emotional intelligence**. Imagino Editora. 1997.



# MÁRCIA MINAMI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista – UNIP (2012); Professora de Educação Infantil na CEI Silva Covas.

# SÍNDROME ALCOÓLICO FETAL E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO



**RESUMO:** A síndrome alcoólica fetal é uma condição em uma criança que resulta da exposição ao álcool durante a gravidez da mãe. A síndrome alcoólica fetal causa danos cerebrais e problemas de crescimento e dificuldades de aprendizado. Os problemas causados pela síndrome alcoólica fetal variam de criança para criança, mas os defeitos causados pela síndrome alcoólica fetal não são reversíveis, em casos específicos deve-se buscar atendimento especializado. Não há quantidade de álcool que seja seguro consumir durante a gravidez. Se você beber durante a gravidez, você coloca seu bebê em risco de síndrome alcoólica fetal. Com o diagnóstico precoce podemos ajudar a reduzir o risco de problemas de longo prazo para crianças com síndrome alcoólica fetal.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação; Alcoolismo; Síndrome; Atendimento.

# INTRODUÇÃO

Como definição, pode-se dizer que a Síndrome Alcoólica Fetal (SAF) ou Efeito Alcoólico Fetal é a: “manifestação de defeitos neonatais específicos de crescimento, mentais e físicos associados ao alto consumo de álcool pela mãe durante a gestação” (TANGO, 2000).

Apesar da associação de álcool com gravidez ser assunto de literatura médica há mais de 250 anos, foi somente em 1973 que Jones e Smith denominaram a Síndrome Alcoólica Fetal, descrevendo oito casos de crianças nascidas de mães alcoólicas. A partir desta descrição foi possível se constatar um padrão específico de atraso no crescimento (desenvolvimento pré e pós-natal) e malformações em recém-nascidos de mães com consumo pesado de álcool durante a gravidez.

Outras características da SAF também foram descritas como: “hirsutismo, anormalidades cardíacas (defeitos do septo ventricular), anomalias articulares (luxação congênita do quadril, limitação dos movimentos do cotovelo), alteração da prega palmar, anomalias de genitália externa (vagina septada, hipoplasia de grandes lábios), hemangioma capilar, disfunção respiratória, disfunção metabólica (hipoglicemia, hiperbilirrubinemia), disfunção motora fina (tremores, sucção fraca)”.

Pode-se, então, a partir destes critérios, fazer o diagnóstico, observando-se também as características físicas apresentadas acima. Mas, nem sempre isto é possível, visto que, muitas vezes, a criança não apresenta nenhum defeito físico. Mais difícil ainda é detectar a SAF em crianças recém-nascidas, quando não há sinais físicos, já que, nesse momento, ainda não é possível detectar a deficiência mental. Assim sendo, muitos casos são diagnosticados somente por volta dos três ou quatro anos de idade. Ainda sobre a dificuldade de se diagnosticar a SAF, COSTA (2012) fala que:

Nestes casos, para se chegar ao diagnóstico, sem que se apresentem os sinais físicos, devem ser observados alguns fatores indicativos na criança, desde o seu nascimento, como baixo peso, irritabilidade e dificuldade de sucção. Deve-se sempre levar em conta que a SAF tem causa ambiental, ou seja, é ocasionada e está diretamente ligada ao comportamento dos pais. Diante deste fato, o acompanhamento da gestante que faz uso abusivo de álcool deve servir de parâmetro para oferecer o suporte necessário ao bebê, pois como já se sabe o consumo de álcool por gestantes pode produzir danos físicos e mentais irreversíveis.

Não há uma criança que reúna todas as características da SAF, ou seja, cada criança sofre de um determinado conjunto de efeitos. Além disso, existem também casos em que os sinais citados acima são pouco visíveis e, nestes casos, para se fazer o diagnóstico da síndrome, deve-se usar o termo Efeito Alcoólico Fetal.



Esta síndrome também tem como causa, o consumo de bebida alcoólica durante a gravidez, porém em menor proporção e está diretamente relacionada a crianças ou adolescentes com dificuldade de aprendizagem escolar, delinquência juvenil, drogadicção, etilismo e alta taxa de desajuste social (SERRAT, 2001).

No ano de 1991, a American Academy Of Family Physician Publicou uma estimativa de que 50 a 70% dos recém-nascidos de mães alcoólicas apresentavam sinais da SAF (PINHO, PINTO & MONTEIRO, 2006), relacionando assim, o uso indevido de álcool por gestantes aos danos permanentes causados na criança que adquiriu a síndrome.

Para complementar estes dados pode-se buscar informações nas pesquisas de Passini e Amaral (1995), que descrevem que o efeito do álcool na gravidez está relacionado à idade gestacional, a concentração sanguínea do produto e a cronicidade do uso.

O álcool ingerido atravessa a placenta e os níveis no feto são semelhantes aos do sangue materno, ou seja, faz com que o bebê receba as mesmas concentrações de álcool que a mãe, sendo o mais sério efeito disto, a disfunção do sistema nervoso central (SNC) com retardo no desenvolvimento mental e psicomotor, após o período pós-natal (LITTLE et al., 1989). Além disso, o álcool age, inicialmente, no desenvolvimento cerebral do feto que tem como consequência os déficits cognitivos e os problemas comportamentais.



## SÍNDROME ALCOÓLICA FETAL O ESTÁGIO DE AMAMENTAÇÃO

Na amamentação o álcool também é transferido para a criança através do leite materno, causando efeitos negativos como: relaxamento e possível estimulação do sono, perturbações no sono, no desenvolvimento neuromotor e na aprendizagem (COSTA, 2012).

A quantidade de álcool permitida para consumo por uma gestante, não está definida na literatura, no entanto: “evidências recentes sugerem que mesmo uma dose por semana está associada à possibilidade de dificuldades mentais” (GRINFELD, 2005). Por isso, o Ministério da Saúde recomenda a abstinência total, desde a concepção e durante todo o período de gravidez e amamentação.

Em relação à maioria dos casos das crianças com SAF, suas mães são dependentes crônicas do álcool e beberam pesado durante a gravidez. Estudos realizados constataram que no caso de uma segunda gravidez, em que a primeira gestação foi afetada pelos efeitos nocivos do etanol, existe risco de 75% de surgir a SAF na segunda gravidez, com quadros mais graves do que no primeiro filho (GRINFELD, 2005).

Infelizmente muitas mulheres, que consumiram álcool na primeira gravidez, continuam fazendo o uso da bebida nas próximas gestações, muitas delas desconhecem até que o primogênito tenha a SAF. Essa condição é comum, já que estas mães não se atentam aos filhos, em função da dependência do álcool e, assim, muitos sinais acabam passando despercebidos, o que se repete com futuros filhos.

É importante ressaltar que a SAF não se apresenta da mesma forma em todos os indivíduos, ela apresenta diferentes níveis de comprometimento que variam de acor-

do com a quantidade de álcool ingerido e a idade gestacional na qual o bebê foi exposto. Ao falarmos de efeitos distintos em irmãos com SAF, podemos citar o trabalho desenvolvido por uma fonoaudióloga, que avaliou cada um deles e constatou que apesar dos dois irmãos possuírem a mesma síndrome e partilharem do mesmo contexto familiar, o perfil fonoaudiólogo deles era diferente. Estes estudos mostram que dificuldades mais graves na capacidade comunicativa podem estar associadas a períodos mais elevados de exposição ao álcool durante as fases mais críticas de desenvolvimento fetal. (GARCIA, ROSSI e GIACHETI, 2007). Sendo assim, pode-se afirmar que os efeitos do álcool se apresentam em diferentes graus de comprometimento de acordo com a idade gestacional. Sobre isto, Costa nos fala que:

No primeiro trimestre da gravidez, o feto corre o risco de sofrer malformações e dismorfismo facial, uma vez que se trata de uma fase crucial da organogênese. No segundo trimestre, aumenta a incidência de abortos espontâneos. No terceiro trimestre, outros tecidos do sistema nervoso são afetados, como o cerebelo, o hipocampo, o córtex pré-frontal; assim como se verifica um atraso no crescimento intrauterino e há comprometimento do parto, aumentando a probabilidade de infecções, descolamento da placenta antes do tempo, parto prematuro e sofrimento do feto devido à presença de mecônio no líquido amniótico (COSTA 2012, p.35).

Como descreve a autora acima, o feto fica exposto aos efeitos nocivos do álcool desde quando é concebido, correndo o risco de sofrer uma série de comprometimentos. É importante ressaltar que o consumo do álcool na gravidez é prejudicial à criança, não somente quando a mesma está sendo gerada, mas por toda vida, uma vez que a SAF é uma condição que a acompanhará por toda a sua existência.

Devido a essa condição permanente, deve-se pensar na criança com a síndrome como todo, ou seja, como ser social, indivíduo este que com apoio e suporte tem totais condições de se relacionar com o mundo ao seu redor, mesmo com suas limitações. A escola tem papel fundamental nesse processo, pois é nela que os alunos com Necessidades Especiais interagem uns com os outros, mostram seus potenciais e se desenvolvem. Carneiro cita que:

[...] os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha de consertar o defeito, valorizando as habilidades que o deficiente não possui, mas ao contrário, trabalhar sua potencialidade, com vistas em seu desenvolvimento (CARNEIRO, 1997, p.33).

Por esse motivo a escola deve estar preparada para receber o aluno com necessidades especiais, tendo consciência da sua importância na vida deles. Este é um ponto chave que deve ser trabalhado com os profissionais de educação, para que se possa atender as necessidades de todos os alunos, respeitando suas particularidades e garantindo assim a permanência dos educandos na Rede Regular de Ensino.

## ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Atualmente os alunos com deficiência mental estão matriculados em escolas regulares e isso é um avanço em relação ao passado, onde a maioria das pessoas com necessidades especiais eram marginalizadas e excluídas socialmente. A educação, no contexto segregacional, foi substituída pelo contexto inclusivo, sendo que:

A educação, que era parte fundamental neste processo, teve que sofrer uma radical transformação. Em todo o mundo, até aquele momento, as pessoas com deficiência haviam sido colocadas à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou simplesmente excluído do processo educativo que tinha por premissa que os alunos deveriam obedecer a padrões de normalidade (BRASIL, 2000, p. 83).

A Educação Inclusiva fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, artigo 5, que garante a todos o direito à igualdade, e artigo 205 que fala da educação como um direito de todos, visando o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2004).

Pode-se, a partir daí, promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência mental. Vários documentos vigentes amparam os alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE), priorizando a sua inserção na Rede Regular de Ensino.

A Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 208, inciso III, que “é dever do Estado, com a educação, garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, 1988). Neste sentido, entende-se que, com a inclusão escolar, todos, sem discriminação, têm o mesmo direito, independente de suas condições físicas e mentais, visando formar uma sociedade justa e igualitária. Conforme Glat & Oliveira (2003):

No modelo de inclusão propriamente dita, esses alunos independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na classe regular (GLAT & OLIVEIRA, 2003, p. 12).

O conceito de inclusão é um desafio para educação, uma vez que define que o direito à educação é para todos, entre eles o aluno com NEE. De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (SALAMANCA, 1994).

Sabe-se que a escola deve estar preparada para receber e atender os alunos com NEE, mas também que este é um grande desafio, pois depende de uma reorganização do contexto escolar. Quando se fala em inserção escolar do aluno com SAF, criança esta que dentre os vários comprometimentos possui o atraso mental, deve-se considerar a necessidade de uma reestruturação na escola e nas práticas pedagógicas. "Acreditamos, que ao incluir o aluno com deficiência mental na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas" (MANTOAN, 1997, p.120).

É através de reflexão e planejamento que a escola regular consegue incluir e adaptar os alunos com NEE, garantindo a permanência dos mesmos. Quando Mantoan (1997) fala de práticas pedagógicas evoluídas ela se refere ao professor flexível, facilitador de aprendizagem, que tem a sensibilidade de evidenciar em cada criança o seu potencial, considerando o aluno um ser único e respeitando a heterogeneidade de crianças em sala de aula.

## DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ALUNOS COM SAF

Levando em consideração que o processo de aprendizagem não depende somente do educador, mas também do aluno que possui seu próprio tempo para aprender, o professor deve ter sensibilidade e organizar um ambiente propício para o avanço do aluno, respeitando suas limitações e evitando qualquer atitude discriminatória.

O professor que recebe uma criança com SAF deve compreender que ela pode aprender e que a escola é fundamental e útil para sua vida. Muitos professores apresentam dificuldades em aceitar alunos que não progridem a um ritmo tido como normal, mostrando-se resistente a estes alunos com SAF, por estes apresentarem dificuldades. De acordo com Costa:

Um aluno com SAF apresenta deficiência em suas funções executivas, logo tem dificuldade em manter comportamentos dirigidos para metas, utilizando informações armazenadas na memória de trabalho. O professor pode adotar estratégias baseadas na orientação visual externa para gerir seu comportamento (COSTA, 2012, p.56).

A adaptação do currículo se faz necessária para que se obtenha êxito no processo de aprendizagem do aluno com SAF e essa necessidade não se dá somente para respeitar a heterogeneidade da sala, mas sim a particularidade de cada um. É impossível falar de inclusão escolar sem levar em conta a singularidade de cada aluno, já que essa diferenciação é imprescindível. “Não é possível continuar a pensar a educação escolar como um projeto a ser desenvolvido através de intervenções dissociadas dos contextos e das pessoas que nele se encontram envolvidas” (COSME, TRINDADE, 2002, p.71). Não podemos pensar em educação inclusiva sem levar em conta o aluno dentro de sua totalidade,

suas vivências e realidade. Conhecer o aluno, seu contexto social, bem como a sua realidade são pontos primordiais para se desenvolver um plano de ensino onde os objetivos e os conteúdos se entrelaçam.

O professor consegue mediar o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais quando ele se dá conta do seu papel no processo de inclusão, pois a partir dessa conscientização o educador começa a traçar metas para o educando, sendo flexível, fazendo adaptações e intervenções pedagógicas necessárias para que esse aluno avance e se desenvolva de fato.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vício alcoólico é um problema de saúde pública e mesmo com as diversas campanhas realizadas, inclusive sobre o consumo da substância na gravidez, estas não foram suficientes para mudar os dados estáticos atuais. A importância desse tema vai muito além do que uma simples aquisição de conhecimento.

Falar da SAF e expor sobre ela é indispensável, já que a mesma pode ser prevenida, uma vez que esta síndrome tem causa ambiental provocada pela genitora.

A maternidade deve ser um momento mágico na vida de qualquer mulher que ela se prepare da melhor maneira possível, para receber o filho saudável, em um ambiente acolhedor, com uma família presente e com valores éticos. Mas neste caso, infelizmente, não é isso que ocorre e a preocupação com as crianças com a SAF perpassam os muros de suas casas e acabam chegando às escolas.

Fica, neste caso, a pergunta: Os profissionais da educação vão favorecer essa criança no processo de ensino e aprendizagem, se muitos deles não possuem informações suficientes sobre esse quadro clínico e social? Deve-se, então, esclarecer suas causas e características, para que possa contribuir de forma efetiva nas práticas escolares e junto aos demais profissionais envolvidos.

Em se tratando da escola, a mesma deve ter mudanças significativas, não cabendo somente ao professor a responsabilidade do sucesso escolar dessa criança. O ponto fundamental é a relação com a família dessas crianças acometidas pela SAF, que apesar da ausência devem ser acolhidas e entendidas dentro de seu contexto biopsicossocial.

Muitas vezes nós professores nos esquecemos do papel que temos perante a sociedade, nos esquecendo de nossas responsabilidades, achando que isso não é um problema meu. "É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tenham papel muito importante, é da escola a maior parcela". MANTOAN (1997, p.13).

Não podemos fechar os olhos perante a um fato tão importante, uma criança acometida pela SAF precisa de apoio e suporte a vida toda. Assim como já citamos neste trabalho, outros órgãos devem ser acionados para melhorar a qualidade de vida dessa criança como assistentes sociais, psicólogas, fisioterapeutas, médicos e etc., mas nós professores também temos nossa parcela nesse processo.

Devemos ser facilitadores e buscar estratégias para favorecer a criança com SAF através de currículos adaptados e planejamento, só assim a escola irá garantir avanços na vida educacional e social do aluno com SAF.

# REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. J., & Sacadura, R. **Guia Geral das Drogas: explicar o seu mecanismo e as suas consequências**. Lisboa: Terramar. 2002.
- BARBOSA, A. J. G.; ROSSINI, D. C. e PEREIRA, A. A. **Atitudes parentais em relação à educação inclusiva**. Rev. bras. educ. espec., vol.13, n.3, 2007, p. 447-458.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde (BR). **Álcool e redução de danos: uma abordagem inovadora para países em transição**. Brasília (DF); 2004.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. FUNDAÇÃO Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- CARNEIRO, Rogéria. **Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular**. *Revista Integração*. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.
- COSME, A. Trindade, R. **Manual de Sobrevivência para Professores**. Porto: Edições ASA. 2002, p.71.
- COSTA, Neuza Maria Jesus da. **"Atitudes dos professores do ensino público face à síndrome alcoólica fetal, em função da idade e do tempo de serviço em educação especial."** 2012.
- FERNANDES, E. V. **Psicologia da Educação Escolar Moderna**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1997.
- FERRAZ, C., C. R. A.; ARAÚJO, M. V. e CARREIRO L. R. R. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores**. Rev. bras. educ. espec., vol.16, n.3, 2010. p.397-414.
- FREITAS, Soraia Napoleão et.al. **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. 2008. UFSM. p. 42
- GANERI, A. **Drogas: do êxtase à agonia**. Mem Martins: Publicações europeias. 2002.
- GARCIA, Roberta; ROSSI, Natalia Freitas; GIACHETI, Célia Maria. **Perfil de habilidades de comunicação de dois irmãos com a Síndrome Alcoólica Fetal**. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 9, n. 4, dez. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462007000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462007000400005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19. Fev. 2024.
- GASPARELLO A. M., CARVALHO C.M. C. **Metodologia do trabalho científico**. Rio de Janeiro:UFF/CEP, 2006.
- GLAT, Rosana & OLIVEIRA M. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 2003.p. 22-27.
- GRINFELD, H. **Consumo Nocivo de Álcool Durante a Gravidez**. <http://www.cisa.org.br/UserFiles/File/alcoolesuasconsequencias-pt-cap9.pdf>.<http://www.cisa.org.br/artigo/4429/relatorio-global-sobre-alcool-saude-2014.php>. 2005. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

PAINÉIRAS, Laisa e Liane. "**Narrativas sobre a Estimulação Precoce evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcoólica Fetal.**" Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz (2005).

PINHO, P. J. Pinto, A. L., & Monteiro, V. (2006). Obtido em 12 de 12 de 2014, de **Psicologia, Saúde & Doenças**: [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n2/v7n2a09.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n2/v7n2a09.pdf) acessado em: 10. jan. 2024.

RATLIFFE. Katherine T., 2000. **Fisioterapia Clínica Pediátrica- guia para a equipe de fisioterapeutas.** Editora Santos. p. 330-331.

RAMINELLI, R. **Da etiqueta canibal: comer antes de beber** In VENÂNCIO, R.P.; CARNEIRO, H. Álcool e drogas na história do Brasil. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2005. pg. 29-46

SCHAEFER GB, Bodensteiner JB. **Evaluation of the child with idiopathic mental retardation.** PedClin North Am. 1992; 39(4):929-43.

TANGO, D. **Síndrome Alcoólica Fetal.** Enciclopédia Ilustrada de Saúde: <http://adam.sertaoggi.com.br/encyclopedia/ency/article/000911.htm>. 2000. Acesso em 18 jan.2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Global status report on alcohol.** Genebra: WHO, 2004.

ZENTGRAF, M. C. **Técnicas de estudo e pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: UFRJ/CEP, 2001.

# MARILDA FLORIANA TRINDADE

Graduada em Pedagogia Plena pela Universidade Liceu Camilo Branco ( Unicastelo) , 2011; Pós graduação em História pela Faculdade Campos Elíseos, 2023; Prefeitura Municipal de São Paulo SP CEI Edna Rosely Alves, Professora de Educação Infantil.



# O IMPACTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSEQUÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM ALUNOS AUTISTAS

**RESUMO:** Os profissionais que trabalham na área da educação não lidam muito com a questão da síndrome autista e, de certa forma, esses profissionais carregam a grande responsabilidade pelo tratamento da síndrome. Porém, atualmente é um assunto que é vivenciado com frequência, devido ao número de alunos introduzidos no contexto escolar. Sabe-se que os alunos autistas não têm recebido diariamente a atenção necessária nas escolas devido às suas dificuldades em relação à socialização, comunicação e imaginação, razão pela qual seu desenvolvimento e convivência social se mostram distantes do ideal esperado. Compreender o papel dos profissionais de educação é indispensável para o desenvolvimento desses alunos, que requer estudo contínuo. Foi realmente preparado com a intenção de alcançar bons resultados. Este estudo incide sobre a personalidade e incidirá, através da análise e contextualização, como uma reflexão sobre a qualificação dos profissionais da educação na identificação do seu papel fundamental no desenvolvimento da criança com autismo. O método utilizado é uma hipótese dedutiva que tem como hipótese testar o processo de inferência dedutiva a partir dos dados analisados. Um método educacional passo a passo de uma determinada demonstração. Conclui-se que ambicionamos uma escola verdadeiramente inclusiva e que saiba gerir normalmente a diferença, e que saiba acolher e aceitar essa diversidade, porque somos todos diferentes.

**Palavras-chave:** Educação; Convivência Social; Autismo; Escola Inclusiva.

# INTRODUÇÃO

**A**utismo: A grande importância da qualificação do corpo docente no engajamento dos alunos autistas, de acordo com o tema, a comunicação, a interação social e o comportamento estão ligados desde cedo.

Sabendo que uma pessoa com essa síndrome danifica essas áreas e que, de certa forma, é nosso trabalho como profissionais da educação trabalhar sempre com métodos e estratégias diferentes para ajudar no aprendizado, na autonomia e no aprendizado.

O tratamento desse tema foi fundamental e importante, o autismo no pilar da educação se dá a partir da expectativa de que sejam criados suportes que possam ser utilizados para avaliar como o desenvolvimento de uma criança autista se propagou e que seja formulado na escola como problemas sociais, e seu contexto, ou seja em tudo na vida, dando o maior sentido, incentivo e motivação.

O tema foi enfatizar a importância do profissional: Qual a importância de um trabalhador educacional junto a um aluno autista? O conceito de educação para todos levanta o debate sobre inclusão, mas o que é inclusão? O objetivo deste estudo é conhecer o papel de um especialista educacional no desenvolvimento de uma criança autista, todos os aspectos relacionados ao profissional, e promover as atividades multifacetadas da criança com melhor desenvolvimento, porque a conquista de autonomia e a aquisição de habilidades sociais são importantes.

O objetivo da pesquisa é analisar as dificuldades enfrentadas pelo aluno autista e entender melhor sobre a importância da qualificação do profissional da educação diante da inclusão.

Os objetivos são; fazer levantamento bibliográfico sobre o trabalho do educador diante da inclusão de alunos com autismo; pesquisa de diversos autores e salientar sobre as dificuldades que são apresentadas pelo aluno autista.

Através dessa pesquisa sobre a importância da qualificação profissional educacional na inclusão do aluno autista, quero enfatizar a importância do trabalho

de pesquisa perante a sociedade, juntamente com o processo voltado para a aprendizagem do aluno autista.

Essa consciência deve estar presente sempre que nos deparamos com os mais diversos tipos de autismo. Ressalto aqui também que a escola é o melhor lugar onde essa criança se sente parte da sociedade que a cerca e entende que é capaz de viver e conviver entre outras pessoas tão "diferentes e iguais" quanto ela, sem ter que se conformar. Faz um modelo de perfeição.

A aprendizagem de habilidades sociais é essencial para as crianças com deficiência e, considerando seu envolvimento no ambiente escolar e na sociedade, não se pode esquecer que o principal objetivo da aprendizagem dessas crianças é prepará-las para uma vida futura o mais independente possível, e assim vai se construindo à medida que seu significado e práticas cotidianas. Diante disso, levantou-se o problema: Qual a importância da qualificação de um educador na inclusão de alunos autistas? O artigo é baseado em pesquisa para melhor responder a essa pergunta.

## A qualificação do profissional e sua importância frente à inclusão de aluno com autismo na educação

Diante da questão da inclusão escolar, os profissionais exigem cada vez mais de nós, não só no sentido que sabemos, mas também que atuemos como defensores de uma sociedade igualitária como um todo, educação de qualidade, intercâmbio, e experiência, onde visa aprimorar aspectos importantes do conteúdo, facilitar a melhor forma de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem em salas de aula cotidianas que forneçam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento social na comunicação ou motorização.

O profissional busca formas inovadoras, diferenciadas, facilitadoras e produtivas para criar uma vida igualitária para cada aluno, é intervir na matéria refletindo atividades reflexivas na vida de cada cidadão, criando estratégias pedagógicas para o bem e a qualidade do aluno. CUNHA, (2011, p 105).

Segundo CUNHA, as etapas importantes para o ensino do aluno Autista:

Isso exige a superioridade da observação para atingir as demais etapas de compreensão, prevenção, ação e intervenção. Com o auxílio da observação é possível escolher estímulos que tornem o aluno mais receptivo às práticas pedagógicas (2011, p. 105).

Como sabemos, não é novidade nos dias de hoje que a educação inclusiva é meta do ensino e da pesquisa, e a cada ano cresce e supera os desafios, e não podemos deixar de pensar neste tema, principalmente quando atingimos os alunos em sala de aula. Todo dia precisa de um olhar mais atento, questionados sobre seu processo de escolarização. Nesse contexto, o educador deve trabalhar de forma afetiva e estimulante com informações diversas para que o aprendizado realmente aconteça dentro de cada criança autista.

Essas estratégias começam a ser pensadas e praticadas quando os responsáveis pelo aluno criam formas de realizar as atividades e uma criança com os mecanismos de aprendizagem, conscientização e participação, necessários no processo de desenvolvimento como um todo. Isso é muito importante porque é necessário que todos saibam usar a empatia, respeitando as fases e o desenvolvimento de cada criança.

Também é enfatizado que os fatores que causam autismo são muitos fatores, ou seja, vários fatores interligados que podem levar ao autismo e dos quais conclusões não podem ser tiradas imediatamente, mas sabe-se que quanto mais cedo o autismo for diagnosticado, maior a probabilidade de tratamento bem-sucedido.

Afirma que o envolvimento escolar começa na alma, poluindo nossos sonhos e expandindo nossas ideias. A formação de cada qualificação dos profissionais especializados no atendimento de pessoas com síndrome do autismo é fortalecida por uma estreita parceria entre pais e escolas, sabemos que isso é essencial no dia a dia de um aluno da educação especial. CUNHA (2011, p. 14).



Portanto, é dever de todo profissional que desenvolve atividades para crianças autistas observar atentamente o interesse e as práticas de chamar a atenção do aluno, observar seu estilo de brincar e suas habilidades e, a partir disso, desenvolver projetos que promovam seu próprio desenvolvimento e sua linguagem, pois além das melhorias, onde poderá manter um relacionamento de qualidade e conhecer melhor o que está acontecendo ao seu redor.

Segundo CUNHA:

A prática do professor começa com a observação. E para analisar, precisa saber o que analisar. É preciso treinamento para saber o que analisar. A percepção de um bom músico é a percepção de um bom professor que consegue reconhecer detalhes que normalmente passam despercebidos (2013, p 55).

Diante das reivindicações, ainda é importante atentar para a orientação do aluno, pois oferece suporte com incentivos adequados para troca de pontos de vista, nessa situação é necessário que o especialista ofereça condições e comprometimento, se dedicando aos alunos para que esse se sentir confiante e o desenvolvimento dos métodos de ensino tenha um resultado positivo. (CUNHA, 2014, p 118).

Diante do exposto e de acordo com as

dificuldades dos autistas, é muito importante que nos pilares da comunicação, imaginação e interação social decidam sobre a importância do educador trabalhar com uma criança autista com amor, paciência, buscando sempre conhecer suas próprias características e habilidades para compreender e valorizar a criança autista como uma pessoa multissensorial, onde ela precisa ser conhecida, estimada e respeitada para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem.

Em primeiro lugar, a cidadania de hoje permite o acesso a uma variedade de informações. O envolvimento, portanto, não se limita a ajudar um aluno com dificuldades na escola, mas protege toda a comunidade escolar.

Nas últimas décadas, muitas mudanças já ocorreram e ainda estão ocorrendo, principalmente no campo da inclusão, e o objetivo é pensar quais os benefícios que a inclusão pode trazer para as partes interessadas.

Em 27 de dezembro de 2012 por Lei Berenice Piana. Essa lei estabeleceu uma política nacional para proteger os direitos dos indivíduos que sofrem com os aspectos autistas. O nome foi dado em homenagem à mãe de uma criança autista que luta constantemente pelos direitos de seu filho.

Esta é a primeira lei que trata diretamente dos autistas e os considera verdadeiramente deficientes. De acordo com art. 3º são direitos de todo cidadão autista com deficiência visual, mesmo que o diagnóstico precoce não seja definitivo, ao atendimento multidisciplinar, alimentação adequada, terapia nutricional, medicamentos e todas as demais interações com a escola e a sociedade, e o direito à igualdade permanente (BRASIL 2012).



Segundo a autora MENEZES nos mostra questões relevantes, restaurando que a qualidade da inclusão deve ser realizada da melhor forma possível é o que observamos em suas ideias:

Portanto, é necessário analisar o quanto importante é a participação, se gera aprendizado ou não, e se tem se tornado uma experiência positiva não só para o aluno, mas também para as demais pessoas envolvidas na proposta (familiares, professores). Educação geral e especial). levando em consideração, além de outras variáveis, o momento em que se inicia a inclusão na escola comum estadual com frequência (2012, p. 51).

Ressaltando que para efetivar a inclusão deve-se levar em consideração a condição de todos os alunos, sua situação de aprendizagem e ao mesmo tempo analisar casos particulares de autismo, fornecendo recursos para a implantação de um processo escolar de qualidade, como formas de escolarização interação que exigem novas mudanças nas relações sociais e pessoais na aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem.

Então, há necessidade de inclusão e, portanto, de mudanças compatíveis com o mapa de ensino que desenhamos, com o apoio de especialistas do mundo todo, mobilizando o conhecimento desse grupo e aprimorando ainda mais essas inteligências, e ainda é classificado, como uma dificuldade de aprendizagem, ainda chamada de transtorno do neurodesenvolvimento, que é uma dificuldade com a qual a criança deve ser socializada, dificuldades cognitivas que beiram problemas de memória funcional e fonológica, problemas de linguagem, atenção sustentada, enfim, muitas coisas fazem parte do quadro de referência no processo de decodificação da aquisição até o processo de estruturação e automação, MORIN afirma:

A educação deve promover a habilidade natural da mente para formular e resolver problemas relevantes e encorajar o pleno uso da inteligência geral de maneira correta. Este uso universal exige o livre exercício da curiosidade, faculdade na infância e na juventude alargada e muito ativa, que a educação muitas vezes extingue e que, pelo contrário, visa estimular, ou, quando adormecida, despertar [...] (MORIN, 2011, p.39).

A Lei LDB nº 9.394 /96 trata claramente da inclusão da criança com deficiência visual autista, pois se considera que ela tem o direito de estudar em escola regular e na educação básica e na formação profissional e, se necessário, o acompanhamento de um especialista em todas as áreas em que o aluno está interessado. Sanções também são definidas para diretores de escolas que se recusam a incluir um aluno autista.

De acordo com CUNHA:

E saiba como é feito o atendimento ao aluno. Apenas em uma classe comum? Só em turmas especiais ou em turmas especiais e combinadas? Deve-se notar que uma criança autista que frequenta apenas uma classe especial em uma sala de aula inclusiva tem um potencial social muito limitado (2011, p. 69).

Considerando o contexto, sabemos que a educação e a inclusão é um direito de todos, mas a inclusão ainda não é uma realidade vivenciada nas escolas, o que significa que elas não estão preparadas e qualificadas para trabalhar com as diferenças do meio social. Portanto, a sociedade deve participar da inclusão em todos os ambientes e buscar sempre novas formas de incluir essas crianças de forma que contribua para a construção de um mundo melhor com respeito e sem discriminação, criando um vínculo entre a prática pedagógica e situações específicas de aprendizagem e acima de tudo, qualificando o aluno autista. Educar alunos autistas é, de fato, criar uma relação dialógica que requer aprendizagem diferente e ensino diferente.

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Refletir sobre os modelos atuais de formação de professores da educação especial significa pensar sobre as tendências atuais de toda a formação de professores da educação básica. Como sugestão para introduzir este tema, apresentaremos brevemente quatro temas complementares, articulados no âmbito das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Políticas de Educação e Trabalho (GEPETO).

### A formação dos docentes como profissionalização e estratégias de qualificação

Shiroma e Evangelista (2003) partem do pressuposto de que a racionalidade que emergiu nas reformas educacionais dos anos 1990 assume explicitamente uma perspectiva de mordomia para as reformas do Estado.

Devido à complexidade da sociedade, os professores são alvo de um discurso político que exige novas habilidades. Esse discurso traz consigo uma afirmação das avaliações pessoais e financeiras dos professores, de sua competência e autonomia.

Com base em suas pesquisas, os autores reconhecem que esse movimento político reflete uma estratégia de cooptação de professores para torná-los mais aptos para a implementação de reformas educacionais. As reformas nacionais propostas por organismos internacionais aos países latino-americanos na década de 1990 pressupunham a participação colaborativa dos servidores públicos, e os professores constituíam a categoria ocupacional básica desse funcionalismo.

Reformar a administração pública com a ajuda dos professores ou sem sua resistência tornou-se um foco estratégico dessas políticas. A passagem da gestão burocrática para a gerência transferiu para os professores não apenas a responsabilidade pela sua própria profissionalização por meio da busca individual da formação, mas também pela consecução das metas e objetivos da própria política. Se não for bem sucedido, recai sobre a capacidade de ensino. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (ibid.) entendem que a qualificação docente tem menor influência e maior influência no controle docente e normativo nas políticas de formação continuada.

### A Legislação que regulamenta o profissional

A inclusão social na rede regular de ensino se deu com a efetivação da lei 9394/96, a LDB. Com isso o número de professores para trabalhar com o atendimento educacional especializado teve que ser expandido, e assim os cursos de capacitação e formação de professores se tornaram mais procurados. Segundo a Escola Nacional de Administração Pública (Enap) de 1º de março de 2020 até 1º de julho de 2021, foram registradas 2,3 milhões de inscrições em cursos, sendo 1,4 milhão em 2020 e outras 830 mil neste ano.

Para lecionar para alunos com TEA, é necessário compreender o autismo. Conforme Sprovieri e Assumpção (2001), a comunicação seja dentro ou fora do ambiente escolar é muito importante para a compreensão sobre o desenvolvimento físico e cognitivo do aluno autista. A inclusão escolar seguida do AEE, trouxe para a rede regular de ensino a necessidade da readaptação na forma de ensino por parte dos profissionais de ensino, além daquele já aprendido e acostumado, o ensino tradicional. O incentivo é fundamental para o desenvolvimento de atividades e aprendi-

dizagem. Segundo COSTAS; SANTOS & BELLUCO (2021), o TEA possui 3 graus diferentes:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser enquadrado em três níveis de gravidade: o nível 1 requer suporte, pois, sem suporte local, o déficit social ocasiona prejuízos, os rituais e comportamentos repetitivos interferem, significativamente, no funcionamento em vários contextos. O nível 2 requer suporte grande, graves déficits em comunicação social verbal e não verbal que aparecem sempre, mesmo tendo suportes em locais limitados, desconforto e frustrações visíveis quando as rotinas são interrompidas, o que dificulta o redirecionamento dos interesses restritos. E já o nível 3 requer suporte intenso, graves déficits em comunicação verbal e não verbal ocasionando graves prejuízos no funcionamento social, intenso desconforto quando os rituais ou rotinas são interrompidas, com grandes dificuldades no redirecionamento dos interesses (SANTOS & BELLUCO, 2021).

Sendo assim, o próximo nível é mais agressivo que o anterior. No nível 1, que é o nível mais comum na rede regular de ensino, é possível se deparar com dificuldades diferentes em cada aluno, seja para segurar um lápis, ter contato visual ou até mesmo a permanência em local movimentado.

Segundo GRANDIN E SCARIANO (1999):

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se ausenta do ambiente que a cerca e das pessoas circunstâncias a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p.18).

O comportamento diante das atividades escolares vai depender diretamente do estado emocional do aluno, como por exemplo a maneira como o professor ensina o conteúdo, a forma como o aluno lida com a substituição de um professor, o barulho do toque da sirene, mudança de temperatura e até o tipo de roupa que aquele está vestindo, como é citado por SILVA (2012, p. 39-40) “[...] os comportamentos destrutivos cognitivos, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las.”

Nesse sentido, o conhecimento sobre a neuropsicopedagogia e sua intervenção diante a educação especial e inclusiva, se faz necessária na formação de professores capacitados e preparados não só para o acolhimento, mas também para promover a motivação e desenvolvimento escolar do aluno, apoiados nos conceitos da psicologia, pedagogia e neurociência.

A avaliação escolar de um aluno portador de condições especiais, que no caso abordado se restringe ao autista, se faz de acordo com a evolução do próprio aluno de acordo com seus limites compreendidos e superados. Não é o aluno que tem que se adequar à escola, mas sim a escola que tem que compreender e identificar as capacidades de aprendizagem do aluno.

Segundo o site do Jornal Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). "A Legislação Nacional, em especial o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tornam obrigatória a adaptação da metodologia escolar para crianças com deficiência [...]", de acordo com o site do Jornal Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Sendo assim, conforme o estudo em campo realizado em uma escola pública numa turma do 3º ano do ensino fundamental, o professor trabalha a interpretação de texto, e o conhecimento dos alunos pode estar no nível esperado, atrasado ou adiantado para aquela etapa de ensino. Já o aluno com TEA pode estar aprendendo a interpretar figuras, diferenciar letras maiúsculas das minúsculas ou reconhecer pontos.

Cada avanço , mesmo que mínimo, precisa e deve ser valorizado e avaliado, por isso a importância de uma metodologia diferente de acordo com a necessidade do aluno. "A aprendizagem é o através do qual o sujeito interage com o meio e incorpora as informações oferecidas por este, de acordo com suas necessidade e interesses" (RUBINSTEIN, 1999). No desejo de despertar a atenção e motivação do autista, ajustar o modo de ensino ao desenvolvimento individual do aluno que envolve essa temática , é reconhecer que o próprio é alvo de danos cognitivos por conta de

suas condições neurológicas. De acordo com BALESTRO & FERNANDES (2012):

As alterações de comunicação em indivíduos do espectro do autismo incluem, desde a ausência de fala em crianças com mais de três anos, a presença de características peculiares, como ecolalia, inversão pronominal, discurso descontextualizado, ausência de expressão facial, até o desaparecimento repentino da fala (BALESTRO; FERNANDES, 2012, p . 279).

O ajustamento do currículo comum de ensino se torna rotineiro a partir do ano de 1996, com a LDB. A escola regular se adapta à educação inclusiva, e o processo de aprendizado se torna novo para cada aluno matriculado. Diante das novas descobertas de ensino, o conhecimento evolui e os sinais de comportamentos especiais se tornam mais nítidos por parte dos professores , por meio dos cursos de formação que os tornam preparados para tal.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações finais, podemos destacar que o objetivo principal deste trabalho foi refletir sobre a importância do profissional da educação na inclusão de um aluno com autismo, e para isso entendemos como é o papel desses profissionais na educação do aluno com a síndrome, incentivando e trabalhando juntos para superar os obstáculos respeitando o espaço e os limites de cada aluno, construindo um caminho que contribua para a concretização da autonomia e capacidade de cada criança. Ressaltando que se tornou possível perceber que a inclusão de crianças com autismo é um processo complexo que apresenta grandes dificuldades nas escolas.

Os profissionais nessa área precisa ser muito bem qualificado para fazer com que as crianças vivem em sociedade e possa adquirir autonomia, defende os seus interesses, para isso esse educador deve explorar vários métodos de ensino, crie novas formas de transmitir informação, melhorar o seu comportamento de aprendizagem e promovam-no, devendo ser adequado à sala de aula. Com base nestas áreas que apresentam grandes dificuldades, é necessária uma educação que respeite e analise as suas limitações, através de novos métodos de intervenção de aprendizagem para apoiar crianças autistas, com vista a uma melhor qualidade de vida.

Por fim, parece que devido à complexidade apresentada pela síndrome autista, é necessário capacitar e orientar os professores para que servem de orientadores para a realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo, buscando sempre novas estratégias de cooperação na educação da criança dando-lhe a possibilidade de adquirir novas competências que auxiliam o seu desenvolvimento.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para um melhor entendimento sobre a síndrome autista por parte dos profissionais da educação e da sociedade em geral, interessados no assunto.

# REFERÊNCIAS

BALESTRO, J. I.; FERNANDES, F. D. M. **Questionário sobre dificuldades comunicativas percebidas por pais de crianças do espectro do autismo**. Rev. soc. bras. Fonoaudiologia. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 279- 286, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/rsbf/v17n3/en\\_08.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rsbf/v17n3/en_08.pdf)> Acesso em: 01.março .2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de **Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; **Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília 2012.

COSTA, N. M; SANTOS, P.R; BELUCO, A. C. R. **A importância da equipe multiprofissional de crianças diagnosticadas com TEA**. In ALMEIDA FLÁVIO APARECIDO (org). **AUTISMO: avanços e desafios**. 1. ed. Guarujá. Científica Digital. 2021. p. 27-44. Disponível em: < <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-008-9.pdf>>. Acesso em 1 março 2024.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a Inclusão e Diversidades**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora,2014.

\_\_\_\_\_. **Autismo na escola é um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

EUGÊNIO, Autismo e Inclusão. **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** Ideias e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização da palavra à política. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Olinda (O rgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

ENAP. **Inscrições em cursos à distância crescem quase 60 % na pandemia**. Disponível em:<<https://www.enap.gov.br/pt/acontece/noticias/inscricoes-em-cursos-a-distancia-crescem-quase-60-e-chegam-a-4nap%20em,desde%20o%20in%C3%ADcio%20da%20pandemia>>. Acesso em: 1 março 2024.

GONÇALVES, Alzira de Sousa Paiva. **A aprendizagem do autista (TEA) e a intervenção neuropsicopedagógica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed . 06, Vol. 06, pp. 3 2 -40. Junho de 2020. Disponível em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-do-autista>>. Acesso em 1o fev. 2024.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha: Autobiografia de uma autista**. (1ª ed.). São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

JORNAL COMUNICAÇÃO. **Metodologia escolar precisa se adaptar para incluir crianças com transtorno de espectro autista**. Disponível em: <https://jornalcomunicacao.ufpr.br/salas-de-aula-e-metodologia-escolar-precisam-se-adaptar-para-incluir-criancas-com-transtorno-de-espectro-autista/#:~:text=A%20Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%2C%20em%20especial,que%20escolar%20cobrem%20para%20a%20isso>. Acesso em: 16 fev. 2024

MELLO, A. M. S . R. **Autismo: Guia prático**. 6 ° ed . São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <[https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/CAPA\\_GUIA\\_PRATICO\\_9\\_EDICAO\\_V3-mesclado-ALTA.pdf](https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/CAPA_GUIA_PRATICO_9_EDICAO_V3-mesclado-ALTA.pdf)> Acesso em: 17 fev. 2024.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade e do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PORTAL MEC. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** . Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2024

RODRIGUES, Janine Marta Coelho . **A criança Autista**: um estudo psicopedagógico. (org) – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RUBINSTEIN, E. (org). **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>

# MARILENA FILLIPE DE ARAÚJO PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade, CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO BRASILEIRO (2008); Professor de Ensino Educação Infantil no CEU CEI VILA DO SOL -São Paulo/SP



# DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS BENEFÍCIOS

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é destacar a relevância do espaço externo como um elemento curricular fundamental dentro da proposta pedagógica de instituições de educação infantil. Para isso, utilizamos uma metodologia baseada na revisão da literatura, explorando estudos que enfatizam a importância do ambiente escolar (ZABALZA, 1991; FORNEIRO, 2008; HORN, 2003, 2014, 2015) e das áreas externas, como pátios e praças, no contexto das práticas diárias da educação infantil (TIRIBA, 2010; FORTUNATI e FUMAGALLI, 2014; LIMA, 2010; FERNANDES e ELALI, 2006; BROWN, 2008; TONUCCI, 2005). A revisão da literatura destaca a essencialidade dos espaços externos para o desenvolvimento infantil. Esses ambientes proporcionam oportunidades valiosas de aprendizado, exploração e interação, permitindo que as crianças se conectem com a natureza e o entorno ao seu redor. Essa abordagem enfatiza a importância de valorizar e integrar adequadamente os espaços externos na educação infantil, reconhecendo seu potencial como um recurso educacional significativo.

**Palavras-chave:** Emparedamento; Educação Infantil; Benefícios.

# INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, fornecendo experiências de aprendizagem significativas e promovendo seu crescimento integral. Nesse contexto, o desemparedamento surge como uma abordagem pedagógica inovadora, que busca explorar as possibilidades de aprendizagem além das paredes da sala de aula convencional.

Este artigo discutirá os fundamentos teóricos do desemparedamento na educação infantil, os benefícios para as crianças e estratégias práticas para sua implementação, com base em estudos de autores relevantes.



## CRIANÇA E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTO TEÓRICOS

A existência da infância como uma fase da vida, reconhecida por suas especificidades, é uma construção histórica e social, conforme apresentado por Ariés (1978) em seu estudo que resgata iconografias do século XVI. Inicialmente, as crianças eram retratadas como seres puros e angelicais, para depois serem representadas como "mini adultos".

Kohan (2003) destaca a raiz etimológica da palavra infância, derivada do latim *infantia*, que significa "ausência da fala" ou "incapaz de falar". Nesse contexto, a infância abrange um período cronológico da espécie humana ligado à imaturidade e menoridade, sendo um estado do qual é necessário emancipar-se (KOHAN, 2003).

A concepção de infância passou por três fases: a negação da infância na Idade Média, a identidade de filho e aluno preparando-se para a vida adulta na Idade Moderna, e o reconhecimento das necessidades do sujeito social na contemporaneidade (FRABBONI, 1998 apud SILVEIRA E ABRAMOWICZ, 2002).

É importante considerar a pluralidade dos modos de vivenciar a infância, influenciada por fatores econômicos, sociais, geográficos, históricos e culturais (DORNELLES, 2005).

Conforme o Brasil (2009), as crianças são simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, sendo "reféns" da interação, da presença do outro e do investimento afetivo do adulto. Portanto, buscamos entender, compreender, sistematizar e estudar a infância, embora ela tenha uma presença enigmática e heterogênea, tornando impossível compreender tudo sobre ela (LARROSA, 1998).

Vygotsky (1989) enfatiza que as crianças são seres da natureza e da cultura, seu desenvolvimento pleno depende das interações, sendo corpos biológicos que se desenvolvem a partir dessas interações, influenciando seu bem-estar social (TIRIBA, 2010).

Destacamos ainda que as crianças vivenciam uma condição social paradoxal, pois, embora se acredite em sua capacidade e se valorize sua espontaneidade, também são separadas do cotidiano adulto e da vida social, sujeitas a regras de controle e disciplina nas instituições que frequentam (JENS QVORTRUP, 1995 apud SARMENTO E PINTO, 1997).

A concepção de educação infantil presente nas DCNEI (2009) nos diz que esta é uma etapa indivisível, ou seja, com um currículo que respeita a continuidade entre a creche (crianças de zero a três anos de idade) e a pré-escola (de quatro a seis anos), baseado na brincadeira e nas interações como eixos norteadores da proposta pedagógica, em que o binômio cuidar e educar esteja presente nas práticas cotidianas ao longo de toda esta etapa, e seja entendido como indissociável.

Barbosa (2009) sugere o uso da expressão "cuidados educacionais" ou "educação cuidadosa" para a compreensão do que significa cuidar e educar na educação infantil. As DCNEI (2009) exemplificam o que essa autora diz: "[...] educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis" (BRASIL, 2009c, p. 10). Fortuna (2004) afirma que o momento da brincadeira das crianças na educação infantil é aquele em que, dentro da rotina, o professor deve estar mais inteiro, ser mais rigoroso e estar atento às crianças, seus conhecimentos e sentimentos.

Há algum tempo, o norte da Itália e suas escolas de educação infantil têm servido de inspiração para outros países, incluindo o Brasil. Expressões como as "cem linguagens das crianças" e o trabalho a partir das "culturas da infância" são exemplos do que a educação infantil italiana tem difundido. Finco, Barbosa e Faria (2015) apresentam a "escola da infância" na Itália:

[...] como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista (FINCO, BARBOSA E FARIA, 2015, p. 50).

Destacando a questão da autonomia infantil, as escolas para a infância na Cidade de San Miniato, na Itália, são construídas e pensadas a partir da compreensão de um bom uso do espaço, no qual a organização e o design do mobiliário são considerados essenciais, na compreensão de que as crianças têm uma capacidade de autoaprendizagem (FORTUNATI; FUMAGALLI, 2014).

## AMBIENTE ESCOLAR COMO COMPONENTE CURRICULAR

A importância de pensarmos os espaços em uma instituição de educação infantil foi defendida por Zabalza (1991), que entende o ambiente como "[. . .] algo que penetra en nosotros y que condiciona (facilitando o dificultando) nuestro propio desarrollo personal y colectivo" (ZABALZA, 1991, p. 6). Segundo Viñao (2005), o espaço escolar é um elemento-chave na configuração de uma cultura escolar.

Assim, considera-se o espaço de uma escola como um "lugar", com características determinadas, onde se permanece muitas horas e dias. A ocupação deste lugar é que o torna um "território", de acordo com as vivências e as relações dos seres e grupos que ali convivem, sendo este território um símbolo de comunicação e de educação entre docentes e discentes (VIÑAO, 2005).

Oliveira (2002) afirma que o espaço transmite sensações e nunca nos deixa indiferentes; e Fornero (2008) destaca que os ambientes podem provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia. Fornero (2008) entende espaço e ambiente como termos distintos, sendo que o espaço incluiria os locais, objetos, materiais e decoração disponíveis, e o ambiente seria definido como o conjunto do espaço e das relações que nele se estabelecem: "[...] os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto." (FORNERO, 2008, p. 233).

Considerando o espaço como uma "estrutura de oportunidades", Zabalza (1987, apud FORNERO, 2008) acredita que podemos encontrar espaços com condições que sejam estimulantes ou limitantes.



De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b): “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, 2009b, p. 48).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008) recomendam que o professor prepare o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente. Assim, o ambiente físico destinado à educação infantil será um:

[...]promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, [...] [facilitando] a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008).

Alguns teóricos que abordam a educação infantil e a importância de considerarmos o espaço escolar para elas se tornaram clássicos na reflexão sobre nossas práticas escolares atuais, visto que suas pesquisas fundamentam muitas das abordagens utilizadas. Um desses teóricos é o francês Henri Wallon (1879-1962), cujo trabalho enfatiza a relevância da implicação pedagógica presente na maneira como organizamos o meio onde as crianças se inserem e vão se relacionar umas com as outras.

Wallon (1879-1962) defende as questões de estética, de criatividade, de harmonia e de equilíbrio na disposição dos materiais, objetos e decoração que influenciam na sensibilidade das crianças e no modo como elas vão se apropriar da cultura onde estão inseridas.

Outro autor de grande importância é o alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que ao conceber os “Kindergarten” valorizou os espaços externos, incentivando atividades como educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, bem como momentos de recreação e diversão. Para Froebel, o contato com a natureza era considerado fundamental para o desenvolvimento humano. Ele foi o pioneiro ao incluir o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico ao criar o “jardim de infância”.

Outra teórica relevante é a italiana Maria Montessori (1870-1952), que demonstrou grande preocupação com a organização de um ambiente adequado para crianças pequenas, promovendo principalmente a autonomia delas e buscando minimizar a necessidade de ação de um adulto no ambiente (HORN, 2003).

Para Horn (2003): “[...] o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo; é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (HORN, 2003, p. 48). Esta autora (2003) defende que os espaços das escolas devem ser desafiadores e acolhedores, promovendo as interações entre crianças e destas com os adultos; porém, quanto mais este espaço permitir que as crianças se descentram da figura do adulto, realizando atividades conjuntas entre parceiros, mais este espaço estará integrado à ação pedagógica (HORN, 2003).

Lima (2000), arquiteta que pesquisa sobre as edificações e pátios das escolas brasileiras, defende que a escola reflete a sua concepção educativa a partir dos seus aspectos exteriores e interiores (LIMA, 2000). Essa pesquisadora afirma (2000) que os espaços escolares são, muitas vezes, a única oportunidade que as crianças

das zonas urbanas, padronizadas pelo lazer passivo, têm para vivenciar questões que despertem a curiosidade e a imaginação, principalmente em relação à natureza. Brown (2006) percebe que os espaços públicos, como ruas e parques, são vistos como perigosos para as crianças hoje.

Desse modo, as crianças acabam restringindo suas brincadeiras apenas ao ambiente interno de suas casas, utilizando videogames e computadores. Portanto, é imprescindível considerar o espaço externo da escola como um ambiente fundamental para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, compreendendo que o seu papel é tão importante quanto o dos espaços internos, em relação aos quais diversos estudos e pesquisas têm mostrado alternativas para melhor aproveitar as salas da educação infantil (BORGES e FLORES, 2016)

## A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a), os materiais e brinquedos devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos, guardados em locais de livre acesso, com carinho e de forma organizada.

Além disso, as crianças precisam ter um lugar agradável para se recostar e desenvolver atividades calmas e um espaço amplo e coberto para atividades físicas em dias de chuva (BRASIL, 2009a).

Para Brown (2006), disponibilizar vários espaços no ambiente externo ajuda as crianças a terem opções de livre escolha, oferecendo também possibilidades de agrupamentos em diferentes atividades. Bruner (2013) afirma que é importante as crianças reconhecerem o espaço como delas e do seu grupo, tornando a área ex-

terna um espaço de aprendizagem: “[...] Nosso espaço pode tomar várias formas: lugares para se conversar em pares ou que agreguem a escola toda, lugares para pintar ou para observar os pássaros. Um bom espaço tem diversos lugares” (BRUNER, 2013, p.145).

O Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2012, o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”<sup>3</sup>. Neste documento, a dimensão “Espaço Físico” apresenta os seguintes aspectos em relação ao ambiente externo: a necessidade de haver um isolamento acústico, caso as escolas estejam situadas em locais com muito ruído; a previsão de uma proteção ao sol direto, dispondo de áreas sombreadas e também de um espaço coberto para dias de chuva; o oferecimento de um tratamento paisagístico, aproveitando vegetação, solo, areia, grama, terra e caminhos pavimentados; a organização de espaços de atividades semi estruturados, oferecendo áreas de vivências coletivas, tendo mobiliário compatível ao tamanho das crianças e garantido a segurança delas nos brinquedos e áreas externas, livres de entulhos, lixos ou situações de perigo; a disposição de áreas mais reservadas que permitam a individualidade, concentração e isolamento e a garantia de espaços adaptados às crianças com alguma deficiência (BRASIL, 2012).

Para Tiriba (2010), o espaço externo tem que ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. Pensando que a educação infantil tem a duração de seis anos, essa autora aponta como sendo uma prisão oferecer ao ar livre apenas por uma ou duas horas por dia, já que, segundo ela, as crianças são seres da natureza.

Segundo Tiriba (2010), portanto, é preciso “desemparedar” na educação infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio: Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (TIRIBA, 2010, p. 9).

Fortunati e Fumagalli (2014) chamam a atenção para o fato de que o jardim é um espaço tão essencial para a primeira infância, que denominou esse atendimento às crianças no mundo todo. Fernandes e Elali (2008) analisaram os momentos de pátio em algumas escolas brasileiras e constataram existir, na maioria delas, horários estabelecidos por turmas e separação das faixas etárias.

Porém, segundo elas, no argumento de que as crianças mais velhas não machuquem as mais novas, as escolas estariam impedindo a troca de experiências e aprendizados entre grupos, defendida por Vygotsky (FERNANDES E ELALI, 2008).

Pensando que são as interações que devem orientar a proposta da educação infantil, a separação de grupos etários impede, além de outras interações imprevisíveis pelos adultos, “[...] que uma criança pequena observe a maior e a imite, evitando que uma criança grande se preocupe com os menores e sinta necessidade de cuidar deles e se comportar de modo a evitar possíveis acidentes” (FERNANDES E ELALI, 2008, p. 44).

## DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS BENEFÍCIOS

Através da oportunidade de se envolver com ambientes diversos e locais variados, as crianças encontram oportunidades para se expandir, aprender, criar e reinventar significados.

É na interação com ambientes abertos, como a natureza, que elas desenvolvem suas habilidades, criam significados e desenvolvem um senso de pertencimento ao meio. Os elementos naturais e espaços abertos, como o contato com a natureza, devem ser planejados com intencionalidade pedagógica, buscando promover um desenvolvimento integral da criança.

É essencial destacar que as crianças vivenciam o mundo por meio dos espaços em que estão inseridas, e, por isso, as concepções de espaços que fomentam aprendizagens vão além das paredes da sala de aula.

Os espaços são considerados elementos fundamentais na formação completa dos indivíduos, tornando-se tanto produtos quanto produtores de cultura e aprendizagens por meio das relações que neles se estabelecem. Os referenciais teóricos confirmam a relevância dos espaços e ambientes para o desenvolvimento infantil.

Segundo Guimarães (2009), precisamos pensar, planejar os espaços antes de as crianças entrarem nele, pois, “quando eles são habitados e vividos é que se tornam ambientes de experiência, ganhando contornos de fato” (p. 97).

Ainda segundo a mesma autora, as crianças podem ser consideradas nômade e transformadoras de espaços, móveis e materiais, pois, as crianças não brincam de casinha e de boneca, ou apenas dentro da casinha e somente com a boneca. As crianças vão ressignificando os objetos e os ambientes, bem como suas relações com eles, de forma que vão gradualmente expandindo suas funções.

Ainda, segundo Corsino (2009, p.117): “planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados”, pois, a aprendizagem é considerada uma possibilidade de a criança atribuir sentidos às suas experiências. Considerando nesse contexto, que toda e qualquer criança é um sujeito ativo e a partir das suas interações, passa o tempo todo a significar e recriar o mundo ao seu redor.

Nesta perspectiva, segundo Corsino (2009), o que dá realmente sentido ao cotidiano das crianças, é a possibilidade de estabelecerem relações, de poderem participar de processos que se interrelacionam, ainda, quando se acredita nas crianças, como produtoras de cultura é o mesmo que agir com a clareza e a confiança em suas capacidades.

O adulto/professor, é considerado um mediador das relações que as crianças estabelecem, pois, é ele quem irá apresentar o mundo, vai interpretando suas ações, bem como partilhando os seus significados. Considerando o apresentado, planejar na Educação Infantil, é firmar/assumir um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento.

Considerando que é no espaço e no tempo da Educação Infantil que as crianças se aventuram em novas experiências, constituem sua identidade e percebem-se

como pertencentes aos espaços (COCITO, 2017) e círculos de interações.

A Educação deve ser entendida como uma possibilidade de investimento na expansão de diversas dimensões (emocional, sensorial, motora, mental e socioafetiva) das crianças (GUIMARÃES, 2009). Quando se pensa na criança como sendo uma criadora de sentidos, um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, é inevitável não pensar nos ambientes aos quais está inserida e suas possibilidades, mas, antes de tudo segundo Guimarães (2009), precisamos olhar a criança e questionar:

[...]“o que já sabe?; “o quanto já sabe?”; “o que já aprendeu?” [...] buscando como a criança representa a realidade em sua fala e ação. De outro modo, ao investirmos no desenvolvimento da produção de sentidos da criança sobre a realidade, deslocamos o foco para questões tais como “como a criança sente?”; “como se expressa em diferentes canais (corporal, oral etc.)?”; “como experimenta diversos materiais?”; “como criar sentidos sobre nossa realidade, no contato com o que se dispõe desta realidade para ela?” (p.94).

Pois, somente quando considerarmos a criança como um sujeito ativo, explorador e criador de sentidos torna-se necessário pensar um espaço e um educador que irá dar apoio a todos esses movimentos, “que incentivam sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades” (GUIMARÃES, 2009, p. 94-95).

Quando o espaço é pensado para a criança é necessário lembrar que “o tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como esse espaço é experimentado [...] o espaço objetivo torna-se “lugar de” experiências, relações, criações” (ibid., p. 96).



Com isso, esses ambientes, tornam-se ambientes de vida, ainda, quando se pensa ambientes para crianças, é necessário correlacionar as qualidades físicas com as qualidades imaginativas, que tenham objetos que possibilitem e instiguem a imaginação. Nesta perspectiva ainda, pode-se pensar a partir das ideias de Cocito (2017, p. 92) quando afirma que:

Quando [...] estamos nos referindo ao espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito. É um processo individual, singular, imensurável, particular, subjetivo, cuja gênese está dentro de cada sujeito que habita e vive em espaços e ambientes. Lugar é emoção, sentimento, afeto, valor. A variante na constituição dos lugares está na forma como esses são percebidos, usados e construídos pelos sujeitos, a intensidade da apropriação e do pertencimento do espaço/ambiente é algo particular (COCITO, 2017, p. 92).

É possível afirmar que as crianças têm um genuíno encanto pelos espaços externos, como pátios, parques e trilhas, pois esses locais proporcionam uma sensação de liberdade. São espaços onde elas vivenciam experiências com plenitude, em que o controle sobre seus corpos não é imposto pelos adultos, priorizando-se o desenvolvimento integral.

Ainda, segundo Tiriba (2018) pode-se dizer que as crianças possuem um verdadeiro fascínio pelos espaços externos (pátios, parques, trilhas, entre outros), pois, são espaços de liberdade, “onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais” (p. 40).

Assim, pode-se dizer que os espaços externos, ao ar livre, também são promotores de aprendizagens, de emparedadas as crianças também aprendem. Vale ressaltar

que segundo Tiriba (2018), quando a criança é privada desse contato com a natureza, desse brincar livre, há muitos prejuízos em seu desenvolvimento, sendo alguns: a obesidade infantil, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, miopia, baixa motricidade (falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física), entre muitos outros.

Podemos refletir a partir das ideias Tiriba (2018, p. 19) quando traz o seguinte dizer, “ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais”.

Segundo Louv (2016, p. 125) “ao reforçar os recursos de atenção das crianças, os espaços verdes permitem que elas pensem com mais clareza e lidem de maneira mais eficiente com o estresse”, e ainda cita um estudo que foi realizado e revelou que “estar próximo da natureza, em geral, ajuda a melhorar a atenção criança”. O autor ainda ressalta que:

Quando o funcionamento cognitivo infantil foi comparado antes e depois, de habitações mais pobres para locais de mais qualidade vizinhas de espaços naturais e verdes, “diferenças profundas emergiram nas capacidades de prestar atenção, mesmo quando os efeitos da melhoria nas casas eram levados em consideração” (idem).

Pode-se afirmar, portanto, que a natureza pode, sim, ser um ambiente restaurador e contribuir para a melhora da capacidade de concentração das crianças, resultando em um aprimoramento significativo no processo de ensino e aprendizagem, bem como em outros fatores relevantes para o desenvolvimento.

Considerando ainda esse contexto, vale citar uma pesquisa em que Louv (2016), descreve dois tipos de atenção: a atenção direcionada e a fascinação que é a atenção involuntária. A atenção direta, quando usada por um tempo considerável, causa a fadiga de atenção direta que “é marcada por comportamento impulsivo, agitação, irritação, e incapacidade de se concentrar” (LOUV, 2016, p. 124).

Já a atenção involuntária, é aquela que nos concentramos sem perceber, sem intenção (por exemplo: caminhando em uma trilha na natureza, nos concentramos nos sons dos pássaros, em algo que encontramos e passamos a observar) “o fator da fascinação associado à natureza é restaurador e ajuda a aliviar as pessoas da fadiga causada pela atenção direcionada” (LOUV, 2016, p. 124). Nesta perspectiva, o autor considera a natureza como uma fonte mais eficiente de alívio restaurador.

Dessa forma, é possível observar que as pessoas que frequentemente têm contato com a natureza ou que possuem acesso visual a ela sentem-se menos frustradas e mais entusiasmadas em comparação àquelas que não têm esse contato. Levando em conta esses aspectos, torna-se evidente que o contato com a natureza pode contribuir de maneira positiva e significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando os dados apresentados e discutidos nesta categoria, correlacionados com o referencial teórico da área, é possível verificar que o contato com a natureza (desemparedamento) é de suma importância na infância para o desenvolvimento integral da criança, bem como, considerado um auxílio para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

## REFLETINDO SOBRE A PEDAGOGIA DO DESEMPAREDAMENTO NA INFÂNCIA

A infância é uma fase de oportunidades, descobertas, aventuras e encantos, e a Educação Infantil atua como impulsionadora e facilitadora de inúmeras aprendizagens.

Nesta perspectiva, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), as crianças têm direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: “o conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p.38).

Já o brincar abrange a interação com crianças ou adultos, com formas, tempos e espaços diversificados, o que possibilita a ampliação e diversificação de “seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.

As práticas que envolvem o aspecto participar promovem uma participação ativa, seja com crianças ou adultos, abrangendo desde o planejamento da gestão escolar até as atividades propostas pelo educador, bem como as atividades da vida cotidiana. Essa participação engloba a escolha das brincadeiras, dos materiais a serem utilizados e dos ambientes, contribuindo para o desenvolvimento de diversas linguagens e a construção de conhecimentos, permitindo que as crianças decidam e se posicionem.

Quando ao aspecto explorar, abrange uma ampla gama de experiências, como movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, tanto na escola quanto fora dela. Essa exploração possibilita uma significativa expansão dos saberes sobre a cultura em diversas áreas, como artes, escrita, ciência e tecnologia.

O aspecto expressar diz respeito à criança como sujeito dialógico, criativo e sensível às suas necessidades, emoções e dúvidas. É a capacidade de elaborar hipóteses, descobertas, ter opiniões, fazer questionamentos e expressá-los por meio de diferentes linguagens.

Por fim, abordando o aspecto conhecer-se, destaca-se a importância de construir a identidade pessoal, social e cultural. Isso se dá por meio de experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar, no contexto familiar e comunitário, permitindo que a criança desenvolva uma imagem positiva de si mesma e de seus grupos de pertencimento.

Vale ressaltar que esses objetivos de aprendizagem abrangidos na BNCC, devem contemplar toda a Educação Infantil e pode-se perceber que sugere para o desenvolvimento integral uma interação não só com o eu e o outro, mas com o meio, com a natureza e os elementos naturais.

A Educação Infantil busca acolher e significar as vivências e conhecimentos constituídos no ambiente familiar e nos contextos das comunidades às quais as crianças estão inseridas, ainda objetiva: “articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atu-

ando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2018, p.36).

Nesta perspectiva, a BNCC ressalta que nesta etapa da Educação Infantil, a criança, precisa ser vista como um ser que observa seu entorno, que questiona, levanta hipóteses, que consiga fazer conclusões, julgamentos e assimila valores e ainda construa conhecimentos e se aproprie de conhecimentos sistematizados advindos das ações e interações com o mundo físico e social.

Pode-se refletir a partir da BNCC a necessidade de o educador proporcionar experiências, que possibilitem às crianças conhecerem a si e o outro, bem como,

[...] conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018, p.39).

Os profissionais que atuam na educação infantil precisam pensar e organizar os pátios e praças com a compreensão de que o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável, e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e de imaginação.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar a importância dos espaços externos da escola de educação infantil como um elemento do currículo, a partir da compreensão de que a criança é um sujeito potente, que vive infâncias plurais e que tem necessidades e especificidades que precisam ser garantidas no espaço escolar.

As instituições de educação coletiva precisam acolher essas crianças, efetivando práticas cotidianas a partir do cuidado e da educação, com propostas que considerem a brincadeira e as interações como elementos centrais do currículo.

Consideramos que o espaço pode refletir a concepção pedagógica da escola, de acordo com a forma como são organizados os materiais e os recursos ofertados, bem como nas relações que se estabelecem. No caso da educação infantil, os espaços externos, assim como os internos, podem funcionar como um parceiro do professor e da professora, garantindo a autonomia das crianças para circularem livremente e optarem por diferentes tipos de brincadeiras e agrupamentos.

Os profissionais devem ter um olhar atento aos ambientes externos, na compreensão de que estes são, também, um espaço de aprendizagem para além da sala de aula, onde se estabelece fortemente o contato das crianças com os elementos da natureza, onde se realizam brincadeiras ao ar livre e onde as crianças ficam mais à vontade para interagir sem a vigilância constante de um adulto.

Os espaços externos podem-se constituir como um local para ouvir histórias, para relaxar, para fazer atividades, para descansar e para brincar e é importante pensar em brinquedos e materiais em quantidades suficientes que estimulem a imaginação, a criação e a fantasia.

Garantir um tempo importante da jornada das crianças na educação infantil no pátio implica entender que as áreas externas são tão importantes e produtivas como o espaço interno. As áreas abertas devem fazer parte da proposta pedagógica de uma escola, que pensa constantemente na sua organização, usos e potencialidades, como um elemento do currículo para as crianças.



# REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BOCK, C. G. (p.39-49). **Bem Viver na criação de Deus**. In: MARKUS, C.; GIERUS, R. (Org). **O bem viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- CRAIDY & KAERCHER. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 200. COCITO, Renata. **Do Espaço Ao Lugar – Contribuições para a qualificação dos Espaços para Bebês e Crianças Pequenas**. Presidente Prudente: Unesp, 2017. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa De Pós Graduação Em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151013/cocito\\_rp\\_me\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151013/cocito_rp_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: Corsino, P. (Org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados. 2009.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso. 2013.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar na educação infantil**. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v.1, n. 3, p.6-9, dez. 2003/mar. 2004. Disponível em: Acesso em: 22 de fevereiro de 2016
- FLORES, L. P. (p.11-18) Bem Viver na criação: **Viver bem com o outro, com a natureza e com o Criador**. In: MARKUS, C.; GIERUS, R. (Org). **O bem viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.
- FULY, V.; VEIGA. G. **Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional**. *Revista Interfaces da Educação*, v.2, 2012. p. 86-94.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: Corsino, P. (Org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados. 2009.
- LOUV, R. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do Transtorno do Déficit de Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E., M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. Petrópolis: vozes. 2012. PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna**, 2019.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas. 1999.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: Acesso em 05 de agosto de 2016.
- SILVEIRA, Débora de Barros; ABRAMOWICZ, Anete. **A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica**. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar/ INEP, 200.
- ROCHA, K. S; LOPES, J. J. M. **Crianças, infâncias e espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias**. In: *Crianças Infâncias e Educação Infantil*. Curitiba: Editora CRV. 2015.
- TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018, Vol. 4, n. 1, p. 5-23, 1991.

# MICHELLE PATRICIA THEODORO GUSSON

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2013); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2015); Professora de Ensino Infantil - na EMEI Pestalozzi.



# JOGOS E PARQUES: ESPAÇOS PARA INCLUSÃO



**RESUMO:** As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira, mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Inclusão; Parque.



# INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil.

Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica em biblioteca e em sites especializados, e utilizamos ainda como fonte um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAL – DRE, em anos anteriores.

Além de ser um consenso na literatura especializada, é possível observar empiricamente que o parque é um ambiente de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado.

Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa, que incluem a exploração, a descoberta e experiências sensoriais únicas que contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança.

No entanto, dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos. Com isso, notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo ressaltar a importância do parque como um ambiente inclusivo, bem como a importância do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil. Buscamos demonstrar ainda como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado.

Nesse sentido, destacamos que o parque precisa ser inclusivo para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, possam desfrutar dos seus benefícios, como brincar, aprender e se socializarem.

Os professores da Educação Infantil muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão de crianças que necessitam de lugares adaptados, como a infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer.

O parque deve se adequar a todos, sendo acessível a todas as crianças e proporcionando oportunidades para brincadeiras e atividades que atendam às suas necessidades individuais.

É fundamental promover a igualdade de oportunidades, permitindo que todas as crianças participem das mesmas atividades e interajam umas com as outras em um ambiente seguro e estimulante. Isso é essencial para promover a inclusão social e combater a discriminação e o isolamento. Lugares como estes podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de crianças que se constituem em público alvo da Educação Especial.



## O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente, os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto, as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que frequentemente estão fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois, para acabar com o preconceito, é preciso que as pessoas convivam.

É de crença popular que tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado; no entanto, a partir do momento em que as crianças passam a conviver umas com as outras, elas começam a dar maior atenção para suas semelhanças, não para as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que, apesar de serem inclusivos, são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados, tais como balanços adaptados, escorregadores acessíveis, painéis sensoriais e outras estruturas que foram projetadas para atender às necessidades específicas de cada criança.

Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios – haja vista

que a criança precisa de desafios para se sentir estimulada –, mas sempre priorizando sua segurança, sendo de suma importância a existência de superfícies de jogo macias para evitar lesões e equipamentos que foram testados e certificados quanto à segurança.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e possam desfrutar da atividade essencial da infância: o brincar.

## POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem, socialização e desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

Observa-se que, na educação infantil, as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas ma-

nifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos para, no dia seguinte, mostrá-las para as crianças, pois, segundo a professora, este momento é muito significativo para os alunos.

Ela cita ainda que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela (2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, de modo que todos os funcionários da escola deveriam aprender LIBRAS porque, no momento que a criança precisar ir ao banheiro, por exemplo, a comunicação vai acabar.

Portanto, a professora reforça a necessidade de inclusão mais ampla que deveria ser proporcionada pelo treinamento dos funcionários da escola e pelo ensino da comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

No momento de recreação nos parques, pode-se observar que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar e participar das atividades, porém essas boas atitudes não são suficientes.

É necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, seja por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Grande parte das intervenções devem ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode – e deve – realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de his-

tórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Em atividades deste tipo, vale o uso de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha.

Segundo Elisangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Regio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos.

A professora ressalta ainda que, na EMEI em que leciona, foi instalado um parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços. Nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização (Elisangela, 2020).

Para a autora (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, como qualquer outra, precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação.

Dessa forma, o brinquedo auxilia tanto o professor, como a criança, que se expressa vendo as outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização desses desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

## BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades, assim como familiares e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitam a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elisangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no

parque, por exemplo, é exigida uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças.

A criança com deficiência visual, por sua vez, consegue se locomover com a ajuda do professor, que deve primeiramente levá-la a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elisangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança se socializar na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo à criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança – isto é, seu desenvolvimento não somente físico, mas também cognitivo e emocional – e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o de-

envolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos.

Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem.

Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

## LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações.

Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela.

Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil.

Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a



criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e consideramos também que é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual.

Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, sejam uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais

descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo.

Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira.

Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras.

O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vista diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva.

Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos.

Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão excluídas.

A inclusão por meio de jogos e brincadeiras é uma abordagem valiosa que promove a participação ativa de todos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Essas atividades proporcionam um ambiente lúdico e colaborativo, onde a diversidade é celebrada e as diferenças são respeitadas.

Ao planejar jogos inclusivos, é essencial considerar as necessidades e habilidades variadas dos participantes. Por exemplo, adaptações podem ser feitas para acomodar diferentes estilos de aprendizagem, limitações físicas ou sensoriais. Jogos de equipe, como o "Pega-pega adaptado", podem ser ajustados para permitir

que todos os participantes, independentemente de suas capacidades motoras, tenham uma experiência positiva.

Outra abordagem inclusiva é incorporar jogos que estimulem o desenvolvimento cognitivo e emocional, como jogos de tabuleiro adaptados ou que incentivem a comunicação não verbal. Essas atividades não apenas promovem a inclusão, mas também fortalecem habilidades sociais, trabalho em equipe e resolução de problemas.

A música e a dança também desempenham um papel crucial na inclusão, oferecendo uma maneira única de expressão. Atividades como "Dança das Cadeiras adaptada" podem ser adaptadas para garantir que todos possam participar ativamente, independentemente de suas habilidades físicas.

Além disso, a tecnologia pode ser uma aliada na criação de jogos inclusivos, proporcionando interfaces acessíveis e opções de personalização. Jogos virtuais podem ser projetados para atender a uma variedade de necessidades, incluindo comandos de voz, controles simplificados e legendas.

É fundamental que educadores, pais e profissionais estejam abertos ao diálogo e à colaboração, ouvindo as necessidades específicas de cada participante e ajustando as atividades conforme necessário. A promoção de um ambiente inclusivo por meio de jogos e brincadeiras contribui não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma sociedade mais consciente, respeitosa e inclusiva.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história.

Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas.

A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser incluídos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde.

A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos direitos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso à educação e até mesmo na discriminação e preconceito.

Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

Acreditar que a limitação está na criança é um equívoco que ressalta a necessidade premente de espaços adaptados para receber todas as crianças. O brincar é uma ferramenta vital para o desenvolvimento infantil, cultivando a imaginação, proporcionando diversão e estimulando a curiosidade. Quando se trata de brincar ao ar livre, os benefícios se multiplicam, incluindo a exposição à luz solar e a oportunidade de realizar atividades físicas.

Para crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, parques acessíveis desempenham um papel crucial. Esses espaços adaptados oferecem oportunidades inclusivas, permitindo que todas as crianças participem plenamente das experiências ao ar livre. Rampas acessíveis, equipamentos adaptados e áreas com superfícies adequadas garantem que o ambiente seja seguro e estimulante para todos.

Promover a acessibilidade em parques não apenas beneficia diretamente as crianças com necessidades especiais, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é valorizada e todos têm a oportunidade de desfrutar plenamente do poder transformador do brincar ao ar livre. Essa abordagem reforça a ideia de que a verdadeira limitação reside na falta de adaptação e no acesso inadequado, não na criança em si.



# REFERÊNCIAS

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. **Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet**, em 09 de setembro de 2020.

BRASIL, Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha**, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (brasil escola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

# MORGANA SCABORA DE MELO

Graduada em Pedagogia em 2014 pela Universidade Nove de Julho; Especialista no curso de Alfabetização e Letramento (2016); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Heitor de Andrade.

# A INFLUÊNCIA DO MEIO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL



**RESUMO:** Este artigo apresenta uma reflexão sobre o apropriado desenvolvimento da linguagem verbal, assim como a sua importância para o processo de alfabetização e a sua contribuição para que suceda uma boa comunicação escrita. Além disso, é abordado que esse processo não depende somente das condições biológicas inatas de cada pessoa, mas também sofre influência de fatores ambientais presentes nos meios em que as crianças estão inseridas, como a família e a escola. Para alcançar a finalidade proposta, a metodologia utilizada neste artigo busca a compreensão do papel que o meio assume no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

**Palavras-chave:** Linguagem; Ambiente; Família; Escola.

# INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma abordagem do tema aquisição da linguagem, que mostra a influência do meio na aquisição da linguagem verbal.

Consideramos como aquisição da linguagem:

A linguagem tem uma função comunicativa, por meio de palavras, gestos entramos em relação com os outros, dialogamos, argumentamos, persuadimos, ensinamos e aprendemos. É por meio da linguagem que se expressa o pensamento humano, que se constituem relações sociais, onde o falante torna-se sujeito, sem linguagem não existe sujeito e não há interação (SANTANA, 2016, p. 17)

Conforme Castro (2013, p. 12), "a linguagem verbal utiliza palavras faladas ou escritas".

É importante sabermos se o ambiente no qual a criança desenvolve-se, o nível de escolaridade e a posição socioeconômica da família influenciam na construção da linguagem verbal da criança e de qual forma a escola pode contribuir para o aprendizado dos alunos. Neste artigo, família é definida como:

um suporte para as necessidades das crianças e dos adolescentes, sendo que esse suporte deve acontecer também com o processo de aprendizagem escolar. O sucesso no processo de aprendizagem escolar depende de alguns elementos considerados fundamentais: a organização do espaço físico, a disponibilidade de materiais educacionais, além do envolvimento no processo de desenvolvimento dos filhos (MIGUEL, 2012, p. 7).

Portanto, o objetivo deste estudo é compreender a influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças no ciclo de alfabetização. Como ambiente escolar considera-se:

O ambiente escolar, a vibrante interação de criança, professor, currículo, ambiente, família e comunidade, é um microcosmo do universo: o espaço físico delimita o mundo; o sistema escolar e sua organização revelam a sociedade; as pessoas envolvidas na experiência de aprendizado formam a população (TAYLOR e VLASTOS, 1983, s/p apud SARMENTO e MATIAS, 2013, p. 5).

Para a sua realização fez-se o levantamento bibliográfico de artigos científicos publicados nos últimos cinco anos sobre o tema, por meio da observação da linguagem verbal de crianças de uma escola pública da periferia de São Paulo.

Supomos que as crianças oriundas de famílias mais favorecidas parecem ter melhor desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas, devido à maior estimulação no processo de aquisição da linguagem.

Portanto, esse artigo demonstra a importância e a influência que o meio exerce sobre a aquisição da linguagem nas crianças.



## O ambiente no qual a criança desenvolve-se influencia na sua linguagem verbal

Conforme Michaelis (2008, p. 523), “linguagem é o conjunto de sinais falados, escritos ou gesticulados de que se serve o homem para exprimir suas ideias e sentimentos”.

Inicia-se a fundamentação teórica que aponta a importância da interação da criança com o adulto na aquisição da linguagem.

Um dos fatores que se destaca nos estudos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem é o caráter social de tal atividade. É evidente a importância da interação entre a criança e o adulto na evolução da linguagem, já que é este intercâmbio que leva a criança a inserir-se no mundo social. Deste modo, é pertinente dizer que o desenvolvimento da linguagem não depende unicamente de fatores maturativos, sendo indispensável uma relação adequada e efetiva com o ambiente no qual interage (SANTANA, 2016, p. 18).

Um dos princípios da teoria de Vygotsky (2003), aborda a interação do homem com o outro, sendo o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou próximo.

A zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los sob orientação de um adulto ou pessoas mais capazes. Neste sentido, a zona de desenvolvimento próximo, abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto a família, o professor, quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida. No entanto, para a criança desenvolver a

linguagem verbal ela necessita da ajuda ou influência do outro.

A distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p. 97).

A zona de desenvolvimento próximo é de grande relevância em todas as áreas educacionais, pois é nela que a aprendizagem acontece fazendo com que a criança se desenvolva ainda mais interagindo em seu ambiente de convívio.

Vygotsky pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sociointeracionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (MORAL, VERCELLI e MOTA, 2013, p. 90).

Observa-se que a escrita das crianças reflete o mesmo padrão da fala. Vários fatores podem ser apontados, conhecendo a teoria de Vygotsky (2003), que menciona as questões da aprendizagem relacionadas ao contexto histórico-social.

Ao nascer, o sujeito se integra em uma história e em uma cultura de seus antepassados, que são importantes no seu processo de construção e desenvolvimento. Através desse contexto histórico-social, são transmitidos hábitos, valores e a própria linguagem, assim a criança absorve

ve determinados comportamentos reproduzindo-os.

Vygotsky (2003) afirma que é de grande importância a interação social da criança. Por meio dessa interação que ela vai adquirir e desenvolver a cultura que é transmitida pelas diferentes gerações. Assim, ao participar ativamente da construção da sua própria história, vai se modificando e provocando transformações nos sujeitos com quem interage.

Para Rego (2011), o homem mesmo fazendo parte da natureza, se diferencia dela na medida em que é capaz de transformá-la segundo suas necessidades. É através dessa interação que provoca transformações recíprocas, que o homem se torna homem. Desse modo, a compreensão do ser humano implica na compreensão de sua relação com a natureza, já que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições de existência.

É possível observar que, quanto maior convívio as crianças possuem com o meio social, maior é a forma como se deixam escrever por imitação da fala, demonstrando muitas vezes uma escrita que está em desacordo com a linguagem formal. Muitas apresentam dificuldades de aprendizagem porque aprendem com o meio e assim reproduzindo vão caracterizando sua linguagem desta forma.

Conforme Scopel, Souza e Lemos (2012, p. 4) "o adequado desenvolvimento da linguagem verbal é de grande importância para o início do processo de alfabetização, contribuindo para que ocorra uma boa comunicação escrita".

## Família

Assim sendo o ambiente um fator relevante na aquisição da linguagem, destaca-se a importância da família nesse processo.

O papel da família é de extrema importância, pois desde pequeno o bebê é interpretado em todas as suas expressões, mesmo quando ainda não tem intenção comunicativa. Desta forma, o adulto que já domina uma capacidade comunicativa vai aos poucos procurando dar sentido às expressões e manifestações da criança. Podemos atribuir ao adulto um duplo papel neste processo: primeiro é essencial que o adulto desempenhe o papel de interlocutor ouvindo e falando com o bebê, por outro lado, o papel de modelo, uma vez que é o adulto que apresenta a língua que ela irá adquirir (GALLO; ALENCAR, 2012, p. 233 apud SANTANA e LIMA, 2016, p.18).

Destaca-se também, que a influência do nível socioeconômico no desenvolvimento educacional da criança é relevante, pois quanto maior a renda familiar, melhor a estruturação frasal, além de ser um dos fatores que influenciam na quantidade e qualidade de estímulos fornecidos. Para Scopel, Souza e Lemos (2012, p. 5) "em um ambiente estimulante e facilitador a complexidade da linguagem da criança ou de cada indivíduo se desenvolverá de forma natural respeitando o ritmo individual".

Conforme Terzi (1999, p. 91), "o desenvolvimento da língua oral e desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente". Para crianças oriundas de famílias mais letradas, nas quais a escrita faz parte do cotidiano, se faz simultânea a construção do aprender a falar, ao mesmo tempo aprender as funções da língua escrita e seus usos.

Quando esses alunos iniciam sua vida escolar passam por uma melhor adaptação por conhecerem as funções e usos da escrita e porque sua oralidade é mais próxima do padrão formal culto, próprio da escrita. Já para crianças vindas de grupos familiares pouco escolarizados, há uma maior dificuldade por não terem convivência com o mundo da escrita, seus padrões de oralidade distanciam-se muito da fala da escola. Assim, sua linguagem oral passa a influenciar a construção da escrita.

O Parâmetros curriculares nacionais (PCN) da Língua Portuguesa posiciona-se da mesma maneira, colocando que as crianças das classes mais favorecidas possuem mais desenvoltura com as atividades escritas, decorrente de suas famílias terem mais oportunidades de participar de atividades com conteúdos escritos.

Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início (BRASIL, 1997, p. 20).

Essas crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, por terem poucas oportunidades de participação em atividades sociais que fazem parte da escrita, também não possuem recursos para investimentos didáticos e culturais. Sendo então de uma comunidade marcada pela oralidade e que apresenta uma grande dificuldade em relação à escrita padrão da norma culta.

Os adultos são extremamente significativos, por serem representantes da cultura no processo de interação sociocultural. São eles que transmitem a linguagem desde o nascimento das crianças. Essa linguagem é absorvida por elas desde cedo, sendo difícil serem revisadas por conta da forte influência do meio social.

Conforme Ferreiro (2007), os sujeitos de uma modalidade linguística de prestígio, que moram em um ambiente sociocultural favorecido, em que há uma influência da linguagem escrita na oral, já transferiram para a fala recursos da escrita. Mas, as pessoas que vêm de uma tradição mais oral e que entraram em contato com a língua escrita depois de algum tempo, utilizam apenas os recursos da linguagem oral, que não são os mais adequados para garantir a organização e coesão na hora de escrever.

A escrita representa sempre a modalidade linguística de maior valor sociocultural. A proximidade da escrita com a fala será maior para os sujeitos que já são falantes de uma modalidade formal, por isso o percurso é mais difícil para uns indivíduos que para outros.

Muitas vezes, os alunos reproduzem somente o que é ensinado na escola, a grafia correta, pois não chegam a aprender essa forma, não mostrando preocupação em relação ao sentido, que para eles parece o mesmo, pois ao lerem o que escrevem, na maioria das vezes, leem como se

a palavra estivesse escrita corretamente, o que mostra mais uma vez a questão da influência do meio.

O aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho, o brinquedo. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo da aquisição da linguagem escrita (REGO, 1995, p. 69).

## Escola

Nesse caso, a escola apresenta-se como instrumento de grande importância, garantindo as aprendizagens necessárias para que o aluno tenha condição de atuar como cidadão autônomo na sociedade e na competitividade do mercado de trabalho, assim como apresenta o PCN:

[...] uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita [...] (BRASIL, 1997, p.27)

A escola é importante na concepção de Vygotsky (1998), pois é lá que a criança vai aprender de uma forma diferenciada daquelas aprendidas no cotidiano, propondo uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização

mediada por um outro tipo de cultura, ou seja, mais formal.

Assim, o mediador exercerá um papel fundamental, pois é ele que, enquanto sujeito do conhecimento, no caso, da norma culta padrão, vai favorecer a relação entre os sujeitos com o desconhecido, através de sistemas simbólicos e operantes de que dispõe.

Neste sentido, o papel do professor é o de favorecer essa aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste em um processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (MORAL, VERCELLI e MOTA, 2013, p. 100).

O aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, assim destaca (Zabala, 1998, p.34, 35):

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um [. . .] enfim a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. Segundo as características de cada um [. . .] um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável, mas um verdadeiro desafio e, depois, lhes oferecemos a ajuda necessária para superá-lo. No final, [. . .] uma avaliação que contribui para que cada um deles mantenha o interesse em seguir trabalhando. [. . .] uma forma de intervenção extremamente complexa, com uma autêntica atenção à diversidade, que implicou estabelecer níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas às características pessoais [...].



Zabala fala que devido à experiência que cada aluno possui o professor como mediador deve oferecer ajuda necessária para o seu desenvolvimento, dando atenção à diversidade, pois as crianças chegam ao ambiente escolar com conhecimentos prévios diversificados, que merecem respeito de todos principalmente da escola.

A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende do seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pode construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares. [. . .] Quando acontece tudo isto – ou na medida em que acontece – podemos dizer que se está produzindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados (ZABALA, 1998, p. 37).

No entanto, quanto à escola, esta precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

Naverdade, encontrar formas de interagir com as famílias e comunidade de modo a favorecer um trabalho conveniente e propício a todos se constitui num grande desafio para a escola. Diante dessas premissas, percebe-se que o papel da escola supera a condição de mera transmissora de conhecimentos (SOUZA, 2012, p. 17).

Sendo assim, faz-se necessário que a escola reflita sua prática pedagógica para melhor atender a singularidade de seus alunos, de forma a atingir seus objetivos educativos.

Para isso é importante que ela busque estreitar as relações com a família para obter sua participação efetiva. Por outro lado, a família também se sente mais segura quando é orientada pelos profissionais da escola, de forma que essa integração contribua para a construção de conhecimentos linguísticos relevantes para o exercício da cidadania, já que o espaço mais efetivo que as crianças têm para a prática da leitura e da escrita é a escola.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que as pessoas se distinguem uma das outras pela maneira como se expressam oralmente. A língua está sempre em evolução, ela é um fenômeno dinâmico, principalmente nos diversos grupos sociais.

Fica claro que é por meio da linguagem que a criança tem acesso a valores, crenças, regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura. Considerando a aquisição da linguagem na língua escrita, percebe-se que as crianças levam para sala de aula toda a experiência que vem da oralidade, o que influencia na forma do desenvolvimento da escrita do aluno.

Cabe à escola ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários à participação do indivíduo na sociedade. Nessa perspectiva, a escola deve levar o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação.

No mesmo contexto, a escola pode mobilizar as famílias ajudando-as a entender o papel social da escola e da família a respeito da sua importância na vida dos alunos. Por outro lado, a escola espera da família a sua participação, já que, sozinhas, nem a escola nem a família têm condições de formar o ser humano que se espera para atuar na sociedade.

# REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs):** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs):** língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997, vol. 2.

CASTRO, Isa Leão. **Linguagem verbal e não verbal: o ensino de língua portuguesa.** Professora FAR-Faculdade Almeida Rodrigues, Coordenadora Pré-Vestibular do Município de Rio Verde – Goiás, Professora Faculdade Ávila. Graduada em Letras e Direito, Pós-Graduada em Metodologia Aplicada ao Ensino, Leitura e Produção de Texto e Gestão Pública no Direito, Cursando Pedagogia e Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento-PUC-Goiás. **Publicado em:** 13 de junho de 2013.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 14<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa.** 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. (Dicionários Michaelis).

MIGUEL, Lucia Oliveira dos Santos; BRAGA, Eliane Rose Maio. **A importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar.** 1-Professora Pedagoga PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional)- Universidade Estadual de Maringá- UEM. 2-Professora Doutora da Universidade Estadual de Maringá- UEM – Co-autora deste artigo. 1-21, maio/2012.

MORAL, Elaine; VERCELLI, Ligia; MOTTA, Margareth (Orgs.). **Psicologia da Educação: Múltiplas Abordagens.** Pedagogia de A a Z; Vol. 8. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 22<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

SANTANA, Dália Maria Machado Parreira; LIMA, Raquel Machado. **O desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sociointeracionista.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, ano 10, v.10, n.19 (10), p. 16-24, jul/dez 2016. ISSN: 1982-4440. <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/928/326> Acesso 05/mar/2017 às 10 horas.

SARMENTO, Bruna Ramalho; MATIAS, Emanoella Bella Sarmento Salgueiro Eliziário. **A relação pessoa-ambiente na prática escolar: Uma análise de Behavior Settings em ambientes de educação infantil.** 1-Doutoranda PPGAU/UFRN; 2-Mestranda PPGAU/UFPB. 6<sup>o</sup> Projeto-O Projeto como Instrumento para a Materialização da Arquitetura: ensino, pesquisa e prática. Salvador, 29/nov/2013. <http://www.lppm.com.br>. Acesso 11/mar/2017 às 10 horas.

SCOPEL, Ramilla Recla; SOUZA, Valquíria Conceição; LEMOS, Stela Maris Aguiar. **A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem.** 1,2-Acadêmica do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Minas Gerais. 3-Fonoaudióloga; Professora Adjunto do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Minas Gerais; Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo CEFAC - vol.14, n. 4, p. 3-9, São Paulo, July/Aug. 2012. *On-line version* ISSN 1982-0216.

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos>. Acesso 05/mar/2017 às 11 horas.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar.** Pedagoga do Colégio Estadual Rio Branco - Santo Antônio da Platina PR. Artigo: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná. 1-25, 2012.

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde>. Acesso: 09/mar/2017 às 9 horas.

TERZI, Sylvia Bueno. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados.** In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

# Natalia Pereira dos Santos Naito

Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu  
conclusão em 2008.



# NOVAS PRÁTICAS DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL



**RESUMO:** O presente estudo tem como principal objetivo refletir sobre novas práticas de pedagogia para educação especial, no âmbito brasileiro. Almeja-se ressaltar uma discussão sobre as tendências, as características e os desafios que norteiam os serviços educacionais, assim como a prática dos educadores para atuarem no processo de ensino e aprendizado das crianças com deficiência. A presente pesquisa pretende contribuir com a percepção sobre como ocorreram mudanças políticas que refletem no progresso da sala de recurso como serviço preferencial para a política educacional brasileira no que se refere à responsabilidade de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Quais são os estímulos referentes à sala de recursos como espaço escolar e como método pedagógico? E como os estudos vigentes tem se ocupado de averiguar as últimas tentativas no cenário nacional? Nestas considerações leva-se em conta: a consolidação da educação escolar como conduta política da educação brasileira; as referências, em declarações legais e dirigentes para a organização do trabalho; a discussão acadêmica quanto à urgência de melhorias na prática das salas de recurso, recomendando a necessidade da multiplicação do conhecimento elaborado e a multiplicação de sua forma pedagógica na convivência com o currículo e com a prática do educador em geral.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Método Pedagógico; Sala de Recurso.



# INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a consolidação da inclusão escolar como uma orientação dos propósitos para a escolarização das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Nesse entendimento busca-se estabelecer uma profunda reflexão sobre as diretrizes do sistema educacional brasileiro, sua disposição pedagógica e seus especialistas, no intuito de auxiliar a diversidade de atuações que sejam integrantes, planejadas e que assegurem o acesso ao conhecimento, assim como a proposta de apoios solicitados por um grande grupo de educandos.

Buscou-se expor considerações a respeito de ações pedagógicas e dos serviços educacionais habilitados direcionados às pessoas com deficiências, observando o cenário brasileiro recente e os desafios de questões políticas que apontam a inclusão escolar como critério para esse trabalho.

Sabe-se que há várias indagações sobre as tendências, as características e os desafios que estabelecem a proposta de serviços educacionais, assim como as intervenções dos educadores especializados no ensino especial conservando informações estabelecidas pela história da educação especial brasileira.

É relevante ressaltar que na prática existem situações de aprendizado, atendimento favorável para o desenvolvimento global de capacidade e habilidades na escolarização dos educandos. Levando especialmente, a fazer o questionamento se a inclusão é favorável para a aprendizagem.

Pensando neste sentido de inclusão, o presente estudo tem como finalidade averiguar o papel do professor diante desse desafio, que se menciona a escola para todos sem exclusão.

Uma escola que deve capacitar o educando para conviver com as diferenças levando-se em conta que todos somos diferentes. Como metodologia, a pesquisa foi dividida da seguinte forma. Em um primeiro momento foi discutido sobre a história da inclusão e da educação especial, como pilar para o debate.

Essa linha de pesquisa contribui para a formação do projeto nomeado “novas práticas de pedagogia para a educação especial”. Novas práticas vêm produzindo muitos avanços no meio científico e educacional, uma vez que essas crianças, assim como as demais, são possuidoras de identidades tanto biológicas quanto sociais que precisam ser respeitadas e exaltadas.

Sobre isso Goffman (1988) explana que um indivíduo estigmatizado é considerado como tendo uma característica diferente daquela aceitável pela sociedade, ou seja, não se encaixa aos padrões de “perfeição” e “normalidade” que existem enquanto regra numa sociedade de produção.

Os hábitos educativos vêm sendo melhorados a cada dia, para que se possa conduzir o desenvolvimento do aluno incluído no processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve manter-se em incessante atualização para que possa atender as inúmeras realidades que chegam à escola, podendo assim ajustar atividades e avaliações de acordo com as particularidades dos educandos.

## INCLUSÃO: DIFERENTES OLHARES HISTÓRICOS

O caminho histórico da inclusão teve sua meta inicial na década de noventa, onde foram realizadas diversas convenções internacionais em vários países e continentes.

No ano de 1990 ocorreu a Convenção Mundial de Educação Para Todos. É interessante, no entanto, destacar que nessa convenção das Nações Unidas fizeram aprovar em assembleia, importantes artigos que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos alunos.

Os momentos de exclusão e marginalização social encontram-se lembrados no tratamento que os Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) recebem da sociedade.

Nesse âmbito, em um primeiro momento eram as instituições religiosas que davam abrigo a esses chamados “defeituosos”. Num momento seguinte, eram as instituições estatais que passaram a assumir esse papel, não com o objetivo de incluí-los, mas sim como forma de “armazená-los, depositá-los, montá-los” em abrigos, centros de recuperação, sanatórios, asilos e prisões, que de forma errônea durante décadas foram chamados de locais para reabilitação e integração. Na prática, entretanto, essas instituições não se prestavam a tais fins (CAIADO, 2003; RODRIGUES, 2006).

O isolamento, onde as pessoas deficientes eram colocadas, depositadas e rejeitadas em esferas inferiores, cuja meta era mantê-las escondidas para não “manchar” a sociedade, muitos passaram por situações extremas, travando longas batalhas, confrontando grandes desafios em busca de nossa identidade.

Portanto, é indispensável ressaltar Carvalho (2006), sob esse aspecto, os “is” da inclusão escolar demandam de nós argumentos sobre:

- A individualidade - o que quer dizer não perder no todo, a alegria das necessidades e interesses de cada um;
- A identidade – o que expressa reconhecer-se, aceitando as próprias características diversas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, tem significado não negá-las ou ocultá-las, proporcionando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, possibilitando-lhes autonomia e autoestima positiva.
- Os ideais democráticos – o que significam a busca da igualdade, isto é, do equilíbrio de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato o que todos e cada um necessita para o exercício da cidadania;
- A passagem de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos – o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos educandos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo na metodologia de estruturação dos conhecimentos, pelos alunos (p.155).

No entendimento da diversidade, numa escola de todos e para todos, a inclusão não é uma forma de negação da deficiência. Porém, não se pode negar as diferenças e/ou a existência da diversidade.

Assim procura-se com que aqueles que não acreditam na inclusão, sejam capazes de ter um olhar diferenciado de que ser deficiente também é ser capaz. Ser diferente é também ser privilegiado de compreensão, enfim, ser portador de alguma necessidade é ter direito de demons-

trar seus talentos, conforme ressalta Lima (2006):

Não estamos negando a existência da deficiência, mas estamos negando que uma pessoa com deficiência seja deficiente. Não estamos negando que uma deficiência fuja do padrão de normalidade atualmente aceito, mas estamos negando a possibilidade de que, por conta dessa normalidade, se exclua pessoas com deficiência da sociedade. Também não estamos negando a existência das diferenças, porém estamos refutando a existência de “deficiências” menores (p.62).

A inclusão escolar pensada como um tema que vem acarretando aos educandos alguns momentos de meditação, principalmente, quando contemplamos na escola os múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade.

A formação de práticas pedagógicas que abrangem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está prescrita na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e garante no artigo 208 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), fortalecem o fundamento dos debates sobre a educação especial e inclusiva.

Segundo Sadalla (1997), a formação do educador que atua na Educação Espe-

cial e Inclusiva é necessária, portanto, deve-se ir além da presença de educadores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessária que essa formação se torne contínua, pois segundo Mantoan (2004) ela é chamada de autoformação.

A escola pode ser esse meio, a partir do que os educadores estão buscando para aperfeiçoar suas práticas. Este ato educativo está acumulado na especificação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à pluralidade cultural, praticando uma prática que observe diferentes metodologias que tenham em atenção os andamentos e as normas de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003). Almeida (2004) leciona que:

Isso implica: construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re) construção da instituição escolar (ALMEIDA, 2004, p. 244).

Estudos revelam que a atuação do educador em classes especiais e inclusivas mostra que o sucesso de sua interferência depende da implantação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000).

Segundo Silva Filho (2013, p. 28), prática pedagógica solicita do educador conhecimentos pedagógicos para acomodar a aula, transmitir a didática, modificar o conhecimento científico em saber contagiante e compreensível pelos alunos, apresentar situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar a procura do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não



podem ocorrer a partir somente das explicações descritivas, ou como elementos incoerentes, ramificado e contraditório. Silva Filho, R.B; Barbosa, E.S.C. Educação Especial Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015, 356.

Este pensamento é validado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que definem as orientações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que: O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (BRASIL, 2001, p. 53).

### A escola e a inclusão

As informações frequentemente divulgadas sobre a inclusão no campo da educação declaram as variáveis pedagógicas e legais da prática educacional como sendo dois campos consideráveis quando se almeja o cumprimento destes ideais.

No entanto, uma importante expansão do debate sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria considerável no contexto em que se planeja uma sociedade inclusiva. As instituições educacionais, organizadas para determinar referências de relações sociais, apresentam com eficiência a lógica das sociedades.

Trata-se de um lugar justificado socialmente onde se fornecem e copiam relações de poder-saber, como já teorizado por Foucault (1987). Nestas, a lógica dos relacionamentos sempre foi necessária para o estabelecimento da ordem e do progresso social.

Daí pode surgir a ideia de que a escola, como mais um dispositivo de disciplinamento social, não foi criada para ser inclusiva, mas para ser mecanismo de seleção e capacitação dos “mais aptos” a uma boa atuação social.

O cumprimento de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos privada de dificuldades é a tarefa de um Estado que procura organizar uma política pública que, como tal, pleiteia a busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes pertencem por direito.

O campo da inclusão, entretanto, argumenta-se na ideologia das diferenças, algo da ordem da particularidade dos sujeitos que necessitam desta mesma política.

Como não a tornar, a cada passo, uma nova ferramenta de classificação, seleção, diminuindo os sujeitos a marcas mais ou menos igualitárias de uma síndrome, deficiência ou doença mental? Um provável recurso de que poderia se lançar mão neste sentido seria o de uma lógica que oferecesse elementos concretos ao longo deste trajeto.

Pelo simples fato de se tratar, não somente em manifestação, mas na prática do dia a dia de uma rede de relações no trabalho educativo que estão formadas há séculos e que se repetem como naturais e definitivas.

É por dentro desta lógica que uma política maior quer se estabelecer. Uma nova visão de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional cumpra essa vontade. Para ser agente dessa transformação nos modos de relação dentro da escola é, também, fundamental que os especialistas incluídos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva, ou seja, outras formas são necessárias

para que todos os responsáveis institucionais se percebam como gestores e técnicos da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelaçam no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos educandos.

Gomes (1999) observa que a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Para Fávero (2004, p. 53) a escola é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano.

No século XIX e em boa parte do século XX, havia escolas para meninos e para meninas. Atualmente temos as escolas públicas, única alternativa para as classes pobres, e as escolas privadas frequentadas preferencialmente pela classe média e alta.

Ainda é pequena a presença de crianças com deficiência em escolas regulares do Ensino Fundamental. A escola é definida com um espaço sociocultural, em que as diferentes presenças se encontram, assim como o espaço privilegiado de cidadania, onde se criam condições para tanto.

Todavia as diferentes presenças mesmo sendo asseguradas aumentam a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas relacionadas de intolerância.

A escola pode manter preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Esse é um trabalho para os (as) gestores (as) e educadores (as) comprometidos (as) com os direitos humanos. O silêncio da escola sobre os procedimentos das relações sociais no plano da raça e do gênero permite que seja transmitida aos (às) educandos (as) uma hipotética superioridade dos homens.

## A contribuição da escola e do professor na inclusão

O preconceito estabelecido de que pessoas especiais são desprovidas de intelecto e capacidade de oferecer condições para desenvolver suas habilidades cognitivas leva às escolas a se colocarem como um dos componentes participativo e decisivo para a sua formação e para a condição de cidadãos políticos e sociais.

Cabe, portanto, a escola a complexa tarefa de prepará-los para a introdução nessa sociedade tão mesclada e excludente, incapaz de lidar com as diferenças, pois segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar faz repensar o papel da escola e conduz a adoção de posturas mais solidárias e para a convivência.

A educação brasileira tem se evidenciado inadequada para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos.

Também estariam colocados nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e superdotação. O conceito de inclusão é um obstáculo a ser enfrentado pelos professores das escolas, necessita de tempo para ser elaborado, da mudança de comportamento e concepções de educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e simultâneo a isso, é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

Rossetto diz que:

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessita ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (2005, p. 42).

As barreiras no processo de inclusão formam uma rede de situações que vão dominando umas às outras, criando novos processos de exclusão dos alunos. Mantoan (2003) acredita que recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não é a exclusão social, impõe em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que unem e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação excludente.

É uma mudança complexa, mas possível, basta que se lute por ela, que os docentes se aperfeiçoem e estejam aptos para colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

Pois nem todas as diferenças necessariamente menosprezam as pessoas. Ela tem diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

Santos apud Mantoan, diz que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (2003, p. 79).

Os educandos com necessidades educacionais especiais necessitam de um trabalho específico, com instrumentos e

posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam atender e se desenvolver. Nessa concepção, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o princípio fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer.

Portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados considera que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que necessita diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento.

O papel do professor, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, colaboram com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se entender como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma participação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se nomeia e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão.

O trabalho do professor não pode mais ser visto como vocação, e sim como profissão que requer muito estudo, reflexão e uma prática realmente transformadora.

## TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento)

Segundo Junior (2010), que atua na área de psiquiatria, o significado do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento foi trazido dos Estados Unidos e reconhecido pela Organização Mundial de Saúde desde o século XIX. A partir desse século começou-se a trabalhar com a ideia de transtorno no Brasil.

Os transtornos invasivos do Desenvolvimento, também conhecido como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) constituem uma esfera na qual estão reunidos transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. O conceito de TGD para o autor se resume na possível desordem ou quebra do desenvolvimento e funcionamento do psiquismo.

São prejuízos que tendem a afetar o ser humano de maneira biopsicossocial (biológico, psicológico e social). Na proporção em que os estudos acerca deste transtorno foram tomando intensidades maiores obteve-se à necessidade de classificá-los por especificações genéticas o que ocasionou na criação de sub-transtornos: Síndrome de Rett, Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância.

Estes transtornos detêm de forma comum a mesma desordem ou quebra do desenvolvimento e funcionamento do psiquismo, porém cada um passou a apresentar características diferenciadas, conforme segue.

Para Júnior e Cunha (2010), na Síndrome de Rett ocorre a estagnação do desenvolvimento, desaceleração do crescimento do perímetro cefálico, tendência ao isolamento social e possíveis irregularidades respiratórias e epilepsia.

Já a Síndrome de Asperger consiste em um prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesse e atividade. O Transtorno Desintegrativo da Infância foi no primeiro momento denominado “demência infantil”.

Essa definição, entretanto, não condiz ao quadro, já que as características de perda de memória e de habilidades determinadas não são alvo e não há causa orgânica do prejuízo. É um transtorno extremamente raro, que foi diagnosticado na categoria em função da perda das habilidades sociais e comunicativas proeminentes.

O Autismo também faz parte do grupo de TGD cujas características são: anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas (MENDES, 2011).

É certo que o autismo é um distúrbio de desenvolvimento, com etiologias múltiplas e de origem neurobiológica. Para Júnior e Cunha (2010), Camargos (2002) e outros, o autismo é uma doença congênita que pode se manifestar desde o nascimento (sendo o autismo clássico) ou até aos dois anos de idade (regressivo).

De acordo com a APA (2002) este transtorno de desenvolvimento afeta 1:1000 crianças, tendo incidência maior no sexo masculino (3:1/4:1). Não existe ainda um exame de sangue ou um teste que possa ser feito para se diagnosticar o autismo durante a gestação ou após o nascimento, por ser este um distúrbio comportamental.



Júnior (2010) aspirando auxiliar no diagnóstico, no agrupamento dos sujeitos, no auxílio em projetos científicos e estratégias de intervenção destaca três características. A primeira característica revela dificuldades no desenvolvimento neuropsicomotor e na comunicação da criança autista.

A segunda característica provoca danos nas relações sociais e na terceira e última classificação a criança apresenta estereotípias motoras e na fala. Para Camargos (2002) existe uma visão tríade que resulta na presença de sintomas acerca da interação social, linguagem e comportamentos imaginativos.

A criança tende a assumir rotinas particulares e rituais de características não-funcionais que podem vir relacionados frequentemente com uma série de outros problemas como: medo, fobias, alterações do sono e da alimentação e ataques de birra e agressão.

Tais prejuízos são frequentemente severos originando assim um déficit em quatro áreas: pobreza de jogos imaginários, não utilização e compreensão dos gestos, não utilização da linguagem com objetos de comunicação social e presença de respostas estereotipadas ou de ecolalia (Rutter, 1967 apud Camargos, 2002).

Diante dessa realidade, a metodologia TEACCH é uma alternativa pedagógica. Conforme Leon e Lewis (1997), o TEACCH é um programa de atendimento que envolve basicamente a Psicologia Comportamental e a Psicolingüística.

Tem como objetivo apoiar o autista a chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível, ajudando-o a adquirir habilidades de comunicação para que possam se relacionar com outras pessoas e, dentro do possível, dar condições de escolha ao indivíduo (ASSUMPÇÃO, 1995).

## O papel da família

Na família, mais do que em qualquer outro grupo social, os limites individuais são compostos, e norteiam uma progressiva troca de sentimentos, consequências recíprocas, pensamentos e cobranças, conscientes ou não.

Mesmo quando há problemas e desentendimentos internos, a família se comporta como uma unidade e tudo o que acontece com um dos membros, afeta, diretamente, todos os demais.

Nesta complexa trama familiar, assim como nos demais grupos sociais, cada indivíduo compõe uma grande variedade de papéis e funções, nessas relações afetivas e sociais constituída entre si, os quais são mais ou menos compreensivos dependendo da sua composição interna e da cultura em que a família está inserida (GLAT, 1996; GLAT & DUQUE, 2003).

Assim, quando acontece a certificação (no nascimento ou posteriormente) que um dos filhos tem características diferentes do padrão culturalmente reconhecido como "normal", a estrutura de fundamento dessa família, inevitavelmente, se desfaz.

Este indivíduo pode ter uma deficiência física, intelectual, sensorial e / ou múltipla; um transtorno global de desenvolvimento, distúrbio psicológico e /ou de comportamento, altas habilidades, ou mesmo uma doença crônica e / ou fatal.

A disposição interna, os sentimentos e as representações familiares anteriores se desfazem criando uma crise de identidade grupal, que nem sempre é facilmente superada. "independentemente da condição ou do prognóstico de desenvolvimento, a anormalidade se instala na família" (GLAT & DUQUE, 2003, p.15, grifo no original).

Pois mais sintonia que esta família tenha, a crise é imprescindível pois, o nascimento (ou a confirmação) de um filho doente ou deficiente representa – além das preocupações -- a desconstrução rápida de todas as expectativas geradas em relação a ele.

Pode se dizer, portanto, que a presença de um “filho especial” provoca na família, principalmente nos pais, sentimentos de perda semelhantes ao luto. Lutou pelo filho “normal” ou ideal que não nasceu, ou que “morreu” (simbolicamente) e foi substituído por esse com tantas limitações.

A partir da frustração inicial causada pela notícia da perda do filho planejado, a família vivencia uma série de situações críticas, geralmente acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas, por vezes, incompatíveis.

Essa inconstância dos sentimentos e atitudes familiares influencia no relacionamento entre os diversos membros, que se torna profundamente oscilante, bem como todo o cotidiano familiar – presente e futuro – pois é necessário readaptar as expectativas e planos em função dessa nova e perturbadora realidade.

Nesse curso a família passa por algumas fases alternadas, em que as reações emocionais são previsíveis (AMARAL, 1995; CHACON, 1995; GLAT, 1996; GLAT & DUQUE, 2003; MARQUES, 1995; SANTOS & GLAT, 1999; entre outros).

O primeiro comportamento é implacável de choque. A família fica desconcertada não sabendo como agir ou a quem recorrer. Este impacto inicial é seguido, geralmente, por um período (mais ou menos longo, dependendo do caso) de “negação do diagnóstico”.

A família se mobiliza em uma verdadeira romaria a profissionais e instituições na esperança que seja encontrado um “erro no diagnóstico” ou encontrado um método de tratamento que possa curar seu filho. Muitos pais procuram, também, sem sucesso, a guias religiosos ou espirituais, que, mesmo que possam oferecer um consolo, certamente não terão a solução para o caso.

Esta atitude é compreensível, e até mesmo necessária. É importante que os pais tenham a confirmação do diagnóstico e investiguem alternativas de atendimento, antes de decidirem que rumo tomar. O perigo, porém, é que se esta fase for muito extensa, perdesse um tempo precioso de tratamento precoce, que, em alguns casos, pode prejudicar bastante o desenvolvimento da criança (GLAT & DUQUE, 2003, p. 17).

Sob este panorama, um dos papéis fundamentais do profissional no trabalho com pessoas com necessidades especiais, é ajudar suas famílias a encontrar a compensação entre a aceitação das limitações e dificuldades que seu filho terá em decorrência de sua condição por um lado, e a crença em suas possibilidades de crescimento, aprendizagem e inclusão social, por outro.

Vale enfatizar, também, que é abrir o caminho para que as famílias descubram o prazer e a satisfação na relação com esse filho especial. Não se pode, também, deixar de ressaltar, a importância dos grupos de auto-ajuda e associações de pais e familiares, que podem facilitar, principalmente às “novas famílias especiais”, uma rede de apoio, troca de experiências e ajuda recíproca de valor incalculável, e que deve ser estimulado pelos profissionais.

Não resta nenhum questionamento de que a inclusão social de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais está diretamente ligada à relação das vivências na família e, especialmente, à sua inclusão e integração na vida familiar cotidiana. Visto que de outro modo, o nível de inclusão que este indivíduo pode vir a desenvolver depende, em grande medida, da disposição da sua família em lhe permitir participar de diferentes ambientes e relações sociais, apesar de todas as barreiras físicas e sociais existentes.

Portanto, quanto maior for à participação desse indivíduo em contextos sociais diferentes, maior será a sua chance de apropriar-se de um novo papel no quadro familiar. Ao atravessar os círculos familiares da super proteção, aquele que antes era visto – e se via – exclusivamente como o “coitado”, o “dependente” e o “incapaz” poderá superar esse descrédito e exercer outro papel no mundo social e junto aos seus familiares, com alternativas e limitações como todos os demais seres humanos.

Sendo assim, o reconhecimento que o trabalho multiprofissional com a família e o incentivo ao seu envolvimento ativo desde o momento da confirmação do diagnóstico, estabelece um fator decisivo no processo de desenvolvimento global da pessoa com deficiência, na construção de sua individualidade, bem como de sua futura inclusão e participação social.

Quando o assunto é a família Fernandes (1999) diz: é tempo de deixar o imaginário de que o profissional deve “trabalhar a família” e transformá-lo em “trabalhar com a família”.

Cabe aos especialistas da área, desenvolver, experimentar, analisar e praticar novas práticas pedagógicas. Num sentido de parceria, a família, independentemente de seu nível sociocultural, é considerada elemento necessário, influente e com poder decisório, na organização e efetivação do atendimento. Só assim fortalecida a família poderá sair de sua posição de opressão, para incentivar o desenvolvimento de seu filho, e atuar em sua comunidade determinando uma política social de respeito e valorização à diversidade humana.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo foi uma pesquisa qualitativa, através de revisão bibliográfica, buscando refletir a respeito dos vários fatores que contribuem para que ela se realize. A revisão bibliográfica conceituou o tema, buscando referências teóricas a fim de contrastar ideias de autores diferentes sobre o assunto.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem deve ser um trabalho contínuo e minucioso, o êxito depende da interação entre aluno e professor, inseridos em um contexto de relacionamentos em que o professor e sua prática pedagógica sejam fundamentais e de ação mediadora, oportunizando condições para que o aluno explore seu conhecimento e consiga reconstruí-lo de forma integrada ao conteúdo.

O prazer de estudar por meio da valorização da criatividade e do pensamento motiva o aluno para uma aprendizagem significativa evitando o desinteresse e o desânimo, além de promover o prazer de estudar e aprender.

Graças a muitas lutas pela escolarização das massas e campanhas de alfabetização, realizadas por pessoas que acreditaram que só por meio da educação o cidadão se torna uma pessoa digna, capaz de realizar críticas construtivas, é que a educação foi considerada de fundamental importância para a sociedade.

O professor tem o papel de grande relevância no processo de aprendizagem, pois é sabido que o aluno não aprende somente com a indução de novos conhecimentos é necessário buscar o despertar do interesse.

A teoria de David Joseph Ausubel (1963) contrapõe o estilo condutivista e apresenta o processo de aprendizagem por significação psicológica ou cognitiva, valorizando o conhecimento pré-existente do aluno associado à nova informação.

Quando o aluno percebe estar sendo valorizado e importante a ponto de participar da aula explorando seus conhecimentos e associando os novos, o aluno sente-se animado a aprender.

Para chegar ao estágio de troca de conhecimentos (professor x aluno) é necessário que o profissional sinta prazer com seu trabalho, com a matéria que ministra de modo que o processo de ensino se torne agradável.

A escola deve ser um lugar em que se proporcione o pensamento, o sentimento e a ação para aprender e de aprender. As habilidades de ensinar e de aprender devem contemplar os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aluno, como também os aspectos motivacionais e naturais.



# REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. K. HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda, 1980.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. In FERREIRA, N. S. C. E AGUIAR, M. A. **Da Sugestão Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Ed. Cortez, 2001. p.17-60.

BORDENAVE, Juan Díaz, PEREIRA, Adair Marins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30ª ed. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes: 2010. p.15-303.

CHAUÍ, M. de Souza, **Ideologia e educação**, Campina: 1998, p; 24-26.

COSTA, Emília Viotti da. **Introdução ao estudo da emancipação política**. In: MOTA, Carlos G. Brasil em perspectiva. São Paulo, Difel, 1968.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 13ª ed. Campinas-SP, Papyrus: 1989.p. 23-173.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente**. 1º ed. Araraquara, Ed. JM: 1996. p. 11-125.

MARTINS, Pura Lúcia O., **Didática Teórica/ Didática prática**. Para além do confronto. 6 ed. São Paulo: Loyola 2000. p.177.

WEISZ, Telma, SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Ed. Ática: 2006. p. 45.

# PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Pós-Graduando em Processo Penal pela Faculdade  
Alvares Penteado FAAP. E-mail: [senaconsultadv@gmail.com](mailto:senaconsultadv@gmail.com)  
<http://lattes.cnpq.br/8011597044992412> <https://orcid.org/0000-0002-6777-417X>



# LUÍS CARLOS PRESTES E O COMUNISMO NA TRAJETÓRIA POLÍTICA DO BRASIL

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar por meio da pesquisa bibliográfica alguns acontecimentos de ordem política no Brasil, gerados pelo narcisismo e pelo desrespeito aos direitos humanos aos segregados seguidores do Partido Comunista Brasileiro. Neste contexto, está o conhecido “cavaleiro da esperança”, Luís Carlos Prestes. Desse modo, será apresentado seu comportamento, sua prisão e seu exílio. E o nascimento de sua filha Anita Leocádia Prestes. Para tanto, este trabalho tem como aportes teórico-metodológicos, trabalhos científicos de pesquisadores, livros e cartas escritas dos atores citados. Serão apresentados também, o descaso e o desrespeito ao suicídio de Vargas e a entrega de comunistas para campos de concentração e câmara de gás; alguns fatos sobre a Segunda Guerra Mundial e o fim da União Soviética. Temas relevantes para futuras gerações e respeito aos direitos humanos e as leis de proteção ao refugiado, a dívida com as gerações que enfrentaram o Narcisismo e os anos de chumbo para que não se repitam esses fatos. Assim, é preciso lembrar de quem perdeu e deu a vida pelo país. Os resultados da luta armada e governos antidemocráticos os aspectos dos desaparecidos políticos, o grupo de tortura com intuito de mostrar quem perdeu sua vida para que a Constituição Federal Brasileira fosse criada.

**Palavras-chave:** Prestes; Trajetória; Luta; Democracia; Brasil, Comunismo.



# INTRODUÇÃO

O comunismo como forma de governo nunca foi compreendido dentro das relações políticas partidárias. Suas ações enérgicas quanto aos conceitos gerados pela corrupção estão inseridos pela incapacidade de entender outros pensamentos, ou seja, a opinião política em direito social descrita pelo respeito à dignidade humana e sua sobrevivência como direito de ir e vir (PRESTES, Anita; PRESTES, Luiz Carlos. 2015).

A luta armada ocorreu de forma sistemática diferente de uma bibliografia de uma artista em exposição pública a vida e a obra de Luís Carlos Prestes trouxe à tona relatos de tortura de uma vida marcada de perseguições e perdas independente da capacidade de quem escreve, “jamais saberá o tamanho do sofrimento da perda e da coragem se ficar 9 anos em cárceres sem notícias de qualquer familiar” (MICHAEL HEINRICH , KARL MARX. p.399).

Em função da aproximação do início da Segunda Guerra e a deficiência de alguns países como o Brasil; as constantes oscilações entre governos e seus formatos trouxeram à tona marcas profundas em anos seguintes como a criação de constituições estaduais e a criação do modelo e da premissa competência do poder judiciário e criação de um estado democrático de direito dentro uma lógica de uma república soberana que aceitasse de algumas formas partidos de esquerdas e suas criações e suas ideias. Por Alguns anos o partido comunista foi tido com ilegal o principal algo foi a era Vargas (HEINRICH , MARX, ANO. cit. p. 400).

A capital federal do Brasil era o Rio de Janeiro, tinha nos seus moldes questões e questões culturais e adquiriu aspecto de desenvolvimento e politicamente era ligada a cultura e a música. Porém, a esquerda sempre foi ligada a liberdade e a ideia da presença de mulheres e negros, o que não agradava de maneira alguma as classes dominantes, sendo o contexto político dominado pelos militares em órgãos públicos e meios acadêmicos e tinha uma possível resposta à questão moral nunca aceita pela pobreza e pela presença de mestiços em seu meio social.

Desse modo, a abordagem dessa temática se faz relevante neste trabalho, visto que a sociedade brasileira em sua origem é mestiça e nunca apresentou um projeto eficaz para erradicar a pobreza e a violência.

Assim, esta pesquisa descreve e apresenta os horrores da forma mais cruel de se enxergar a vida do ser humano com sua exploração e seu fim como criminoso jamais como cidadão, pois os anos de chumbo somente trouxeram vantagem a uma parcela da sociedade. Desse modo, é necessário dizer que o Brasil mantinha seu alto grau de escolaridade.



Para tanto, delimitar a presença do partido comunista e sua história e apagar um triste e não respeitado momento de controle da sociedade, o papel dos militares caminhou por todos os aspectos da crueldade e desrespeito aos direitos humanos. A própria história de Olga Benário, sua entrega ao governo Getúlio Vargas tinha nada mais que a missão de destruir acabar com as ideias do grupo de comunistas eleitos em março daquele ano [...] e desqualificar as forças ideológicas de esquerda.

Nesse sentido, é importante ressaltar que Olga Benário estava grávida de 7 meses quando foi presa e o nascimento de sua filha foi um importante momento para se refletir sobre os direitos sobre a vida humana, pois muitas mulheres não sobreviveram, foram torturadas, estupradas e queimadas vivas. Cenário das piores crueldades já vistas na humanidade.

Portanto, é através da lei e de um esforço que sua família por meio de um advogado, conseguiu a guarda para retirar a filha de Olga Benário e Luís Carlos Prestes, para o lar adoção sendo que foi de grande surpresa, pois nem mesmo a família tinha conhecimento do paradeiro de Olga, porque a mesma depois de ser presa no Rio de Janeiro, a família nunca mais pode ter sua presença.

Assim se pode entender e ter noção do sacrifício realizado e tentativa de cartas que nunca chegaram à família de Olga e vice versa, seu sacrifício nunca foi em vão pois o direito às mulheres, ainda continua sendo pauta debatida em tribunais. Neste contexto, esta pesquisa procura desenvolver uma narrativa dos impactos da exploração do estado de direito do fascismo e da retórica atuação de uma falta de um estado de direito permanente.

De acordo com os ideais políticos socialistas e comunistas, na vida de transformação social na representação de direitos cívicos. De acordo com estudo de Anita (2021) as ideias de liberdade igualdade e fraternidade são uma representação de todo e qualquer cidadão e características de ideias de uma esquerda que fazia oposição a crises humanitários e tortura de povos que viviam não só no Brasil mais em toda América Latina.

Segundo dados, não se tem um número de desaparecidos políticos. E, diante da prisão de Luís Carlos Prestes e seus companheiros de partidos, o número talvez ultrapasse números nunca catalogados.

Quanto a Prestes, foi um total de nove anos de cárceres. Segundo Luís Carlos Prestes, várias sedes de jornais foram incendiadas, vários artistas exilados no tempo sombrio na história da democratização do Brasil, onde advogados eram impedidos e fichados como contraventores e baderneiros (ARAÚJO, 2012, p.512 ).

Completando essa linha de pensamento, Luís Carlos Prestes era desertor do exército, considerado criminoso na época. Era filho de um juiz nascido em Porto Alegre. Seguiu uma carreira militar na escola militar da praia vermelha, foi soldado raso muito jovem e sua capacidade intelectual era de tal magnitude que se sentiu obrigado a ser idealizado de partidos contrários aos governos da época até se tornar fundador do partido comunista.

## IMPACTOS POLÍTICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA DEMOCRACIA

Vários pesquisadores desenvolveram trabalhos sobre a levante do Rio Grande do Sul e a organização da coluna Prestes. Essas pesquisas têm o objetivo de trazer de norte a sul do Brasil, algumas análises e transformações de ideias de liberdade em conceitos onde o comunismo transformaria a vida deixando todos iguais perante a igualdade de direito. O mesmo ideal que gera o artigo primeiro da Constituição de 1988 (JOAQUIM 1999).

Esses dados podem trazer à tona que a Constituição democrática tem aspectos retirados do comunismo, um desses aspectos é o direito de igualdades que serão discutidas a seguir.

A participação de militares como subordinação constitucional era na verdade um aparato de opressão a minorias e o controle social em que a sociedade fosse imposta diante do medo e da aceitação de ordem pelas classes dominantes.

Os conceitos da autora trouxeram à luz dados e informações precisas de uma vida honrada como elementos de uma educação voltadas para ideais libertários todavia nada se pode se deixar de citar a presença da maçonaria nos ideais de Luís Carlos prestes seu avô era um comerciante português cujo nome Joaquim José felizardo era abolicionista e republicano um homem avançado culturalmente para época. Família esta que tinha cultivado valores culturais e humanísticos (FELIZARDO, 1939).

Conforme já exposto nas seções anteriores, a presença do governo militar é basicamente um sistema que sufoca e destrói qualquer tentativa de quebra de opiniões contrárias a determinados grupos ou pessoas. Encontramos dentro dos ideais militares a repetição do comportamento grupo e sanguinário de Adolf Hitler que

não apenas tinha ódio de judeus, mas de mulheres, ciganos hispânicos e latinos sem qualquer pudor, que proibia as prisioneiras de contato com mundo externo dentro dos campos de concentração (PRESTES 2017, p 34).

Segundo a autora, a sobrevivente e filha de Olga Benário, os sedimentos de sua origem, fizeram por muitos anos torná-la secretária do partido e de Luís Carlos Prestes, seu genitor também faz parte das filas de filiados do partido comunista do Brasil e o Rio de Janeiro foi palco deste grande movimento mundialmente conhecido pelas diretas já e outros movimento como pela luta da democratização do Brasil.

Deste modo, após anos ainda, diante de participação popular muito pequena a presença da esquerda e do golpe de 1964 e com suicídio de Getúlio Vargas e com fundação de Brasília e com a saída da Capital Federal do Rio de Janeiro, encontramos ainda trincheiras de desaparecidos políticos sem qualquer providencia ou resposta (CELINA ,D ARAUJO; CASTRO, 2021, p. 512).

No entanto, desde a democratização, a direita conservadora tem lutado para destruir conquistas do povo e da população mais vulnerável com dificuldades no cumprimento da lei e da Constituição ou Carta Magna.



Fonte: Publicação do livro - Luís Carlos Prestes um revolucionário entre dois mundos.



Fonte: Publicação do livro - Luís Carlos Prestes um revolucionário entre dois mundos.

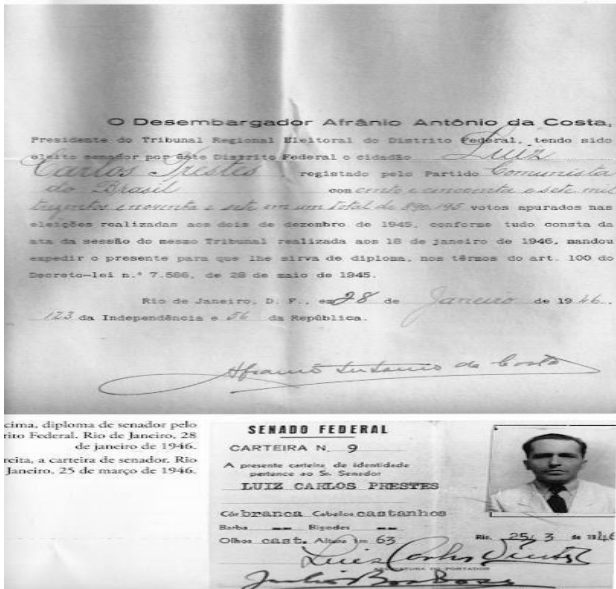
## MEDIDAS ABUSIVAS QUANTO AO PODER MILITAR

Conforme abordado no resumo e na introdução deste artigo, é de suma importância a consciência que não existia um poder democrático, mas um regime de autoritarismo desumano e cruel, que se fez de caráter desumano a quem assim se fazia de contrário às suas ideias do Governo, tema este tratado nesta pesquisa.

Para tanto, o crescimento do administrativo, de acordo com arquivos da época, demonstrava o governo brasileiro como de duas constituições, um meio de controle social (objeto e misógeno quanto ao desenvolvimento de direitos humanos). Desse modo, segundo a Constituição de 1988 é de fundamental importância a preservação dos direitos individuais.







Fonte: arquivos do grupo tortura nunca mais.

## A MARCHA DA COLUNA PRESTES PELO BRASIL

Conforme exposto, a coluna Prestes foi um levante do Brasil adentro para que o eixo de perseguição de falta de entender as ideias comunistas fossem ensinados do Rio Grande do Sul ao para a marcha que representava um ideal libertário muito mal visto dentro da lógica capitalista e militar.

Desse modo, é notório que grande parte dos estados do nordeste tem sede própria do PCdoB e de partidos de esquerda e preservação da história e da diversidade crescente de ideias de esquerda. Definitivamente, podemos entender que o fator determinante para o sucesso da marcha não foi muito aceita em estados do sul do Brasil. Porém, foi responsável pelo levante em áreas abandonadas pelo poder público como sul de Minas Gerais como o Recôncavo Baiano, incansáveis foram as tentativas de fracasso do governo de impedir a marcha nas estradas de Goiás e Mato Grosso, mesmo diante da demissão de generais por Getúlio Vargas foi o começo climático do apoio a marcha (PRESTES, 2017).

## PRESTES E O PCB NA CLANDESTINIDADE

Segundo pesquisas (BENÁRIO), percebemos que a missão do PCB foi vista com algo que representava um perigo à ordem que não era democrática sem mesmo citar presos políticos que desapareceram que, hoje em questão, não tem paradeiro. O incêndio na sede do partido no Rio de Janeiro a prisão de Luís Carlos Prestes sem uma sentença que trouxesse qualquer representação de perigo, ficando oito anos seqüências em cárcere se comunicando apenas por cartas que até mesmo o nascimento da filha e a morte de Olga Benário foi relatada por carta.

E segundo, o grupo tortura nunca mais, a falta de uma posição a capacidade de entregar as famílias ossadas e paradesiros se tornaria quase uma missão impossível devidos alguns formatos de tortura.

Em 10 de maio 1947 o PCB perdeu seus poderes políticos, novamente por decreto, a clandestinidade era um sinal de tempos sombrios viriam pelos anos seguintes apesar do PCB ter alcançado um número favorável no senado e na câmara o interesse de anular a sigla e os ideias foram vistos de maneira cruel alguns com a própria vida.



Fonte: Publicação viver é tomar partido.



## LUÍS CARLOS PRESTES À FRENTE DO PCB NA LUTA PELA LEGALIDADE A LUTA CONTRA O GOLPE E PELA UNIÃO NACIONAL

Um dos problemas encontrados pela oposição às ideias de frente foi que a ilegalidade tornaria a presença nas portas das fábricas e espaços públicos como crime de agitador político dentro desse argumento o desembargador projetou a sentença que deixava o PCB fora do senado e da câmara federal, fazendo de sua prisão uma condenação sem precedentes.

Vale lembrar que a partir desta data a relação e vínculos familiares eram monitoradas a dificuldade de processar a cassação que esta foi embargada somente o partido os deputados e senadores continuaram na câmara e senado muitos recepcionados pelo PTB e partidos de esquerda.

A aproximação da Segunda Guerra trouxe um ar de desespero e surto coletivo, pois os mesmos que encontravam no Brasil. Exemplificando o caso de Olga Benário e algumas companheiras (PRESTES, 2017).

### IV CONGRESSO DO PCB E O SUICÍDIO DE GETÚLIO VARGAS

Diante da capacidade de arguição o congresso do PCB em abril de 1960 “disfarçada de convenção comunista”, apresentava seus conceitos diante de fatos relacionados e elaborados por documentos da diretriz da direção do partido frente ao crescimento e a oposição aos partidos estes frente ao regime militar podendo observar a necessidade de se manter frente de esquerda está no estatuto por podendo assim ser vista lida e relida na declaração de 1958. O suicídio de Getúlio Vargas pôs fim a tormenta do retorno do exílio de brasileiros artistas de políticos que foram forçados a se exilar para assim autodeterminar suas vidas.

O período ditatorial tem sido útil permitindo a realização de certas medidas salvadoras de difícil ou tardia execução dentro da órbita legal, a maior parte das reformas iniciadas e concluídas não poderia ser feita em regime em que predomina o interesse das conveniências políticas e das injunções partidárias (Getúlio Vargas).

Na noite do dia 12 de novembro, nos aposentos do palácio do catete, depois de ouvir tiros, os seguranças foram acionados encontrando no chão o corpo de Getúlio Vargas, a partir de um bilhete dizendo “sai da política como herói na história [...]”. A partir daquela data a república tomava outra direção política. No dia seguinte, Prestes deixa o exílio e retorna ao Rio de Janeiro. Anos depois Brasília se torna a capital do país.



Fonte: livro do governo provisório à ditadura do estado novo.

## A PRISÃO E RELAÇÃO DE OLGA BENÁRIO E A GESTÃO POL

Meados pelo terror causados pela guerra Hitler em todo mundo cassava judeus e comunistas e opositores principalmente mulheres Olga Benário quando diante de várias tentativas de prisão usou nomes falsos mesmo foi entregue pelo governo brasileiro para assim morrer nas câmaras de gás. Mesmo grávida teve sua filha no cárcere. Esposa de Luís Prestes teve a criança na prisão que entregou assim que nasceu ao advogado da família (PRESTES, 2017).



Passaporte do casal

Fonte: livro: Luís Carlos Prestes um comunista brasileiro

## FIM DO EXÍLIO E O COMEÇO DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Dentro de todas as dificuldades, traições e conspirações a ilegalidade era único meio de não reconhecer a participação do PCB e de Carlos Prestes nesses fatídicos momentos meio de uma guerra em que o Brasil era parte dos aliados 23 anos de ilegalidade fizeram de apenas dois: um diferencial quanto a presença do partido que em quarto lugar tinha apresentado número em uma eleição podemos citar a comissão nacional de organização provisória a CNPO.

E, também a lei que se baseiam para assim condenar Carlos Prestes e outros companheiros de partido e o crime que tinha como nome conspiração contra o regime na íntegra oposição ao poder de estado. A atuação de Prestes foi de suma importância para a democratização (1945/1946) e participou ativamente da constituinte de 1946 (PRESTES 2003).



Fonte: livro - Luís Carlos Prestes um revolucionário entre dois mundos

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo tem como principal procedimento metodológico, o levantamento bibliográfico com aspectos descritivos. Vale lembrar que os anseios políticos são sempre vistos como opinião pessoal, quando na verdade, representam uma identidade histórica e real de acontecimentos e fatos ordenados a representação de crescimento na democracia e nas dúvidas perante uma visão de futuro humana e democrática.

Completando assim linha de pensamento de Leonel de Moura Brizola que enfatiza o enfrentamento de um levante crítico para uma sociedade justa procurando assim descrever fatos e narrativas de ações e políticas não afirmativas.

É importante ressaltar com documentos e livros e a constituição em vigência podemos entender a importância de entender que a tortura e a barbárie nada enfatizam presença de direitos. Assim com esses métodos o presente artigo apresenta a importância de respeitar a constituição e assim caminhar livres de qualquer regime autoritário

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme o exposto nos procedimentos metodológicos além desses procedimentos realizados, foram identificados na literatura a presença de artigos e desenvolvimento de ideias previamente transformadas em partidos políticos.

Bem como o grupo tortura nunca mais em seus documentos frisa que a capacidade do Brasil de qualificar novas gerações para que não passem pelos mesmos momentos em questão dentro de um quadro de experiência e dor. Vale ressaltar que o levantamento trouxe problemas nunca solucionados no Brasil como desaparecimentos de políticos e o exílio de artistas e polí-

ticos, agravando assim a responsabilidade do estado.

Desse modo, podemos lembrar que a constituição de 1988 nada mais representa do que a alma daqueles que foram retirados de seus familiares de suas funções simplesmente por discordarem. Podemos destacar alguns aspectos voltados para assim ter chegado a constituinte (CARVALHO, 2017, p.16). Direitos humanos precisam ser respeitados; A lei precisa ser cumprida; vivemos sobre regime democrático de direitos; Poderes políticos devem ser respeitados; O poder constituído e soberano; O poder emana do povo.

Assim, a Constituição é soberana e todos os cidadãos têm o direito de livre manifestação da vontade própria e da capacidade civil de escolhas de religião, partido político e vida civil ( Artigo 5º da Constituição).

Para concluir todos os artigos citados foram editados e aprovados por um por constituinte que emanou da vontade soberana do povo sem nenhum tipo de tortura para sua criação e aprovação em assembleia constituinte.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, se faz necessário para que a vontade popular prevaleça sobre o autoritarismo e a tortura dando assim base para ir e vir conforme sua necessidade e vontade política de obedecer a carta magna do país a constituição e soberana e livre.

Desta forma compreendemos os nossos direitos e deveres como brasileiros apesar de desafios pelos judiciários ainda é o melhor meio de garantir a democracia em questão. Deste modo esta pesquisa comprova a capacidade de respeitar a ideias contrárias sem a necessidade de aniquilar o outro somente pelo desejo sagaz e ambicioso de ser e ter ideia que venha a prevalecer.



# REFERÊNCIAS


- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Artigo 142. (Defesa do Estado).
- CELINA; D'ARAUJO; CASTRO. **Ernesto GEISEL**. 6.ed. Rio de Janeiro: FGV. Santa Maria; UFSM 2021, p.512.
- FERREIRA , Jorge. **João Goulart, uma biografia de Jorge Ferreira**. 2 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011.
- NETO , Lira. **Do Governo Provisório à Ditadura do Estado Novo ( 1930 -1945)**. São Paulo companhia das letras 2013.
- HEINRICH; MARX. **O nascimento da Sociedade Moderna**. VI. cit. p.399.
- PRESTES, Anita. **Luiz Carlos Prestes um comunista brasileiro**; Rio de Janeiro: Editora Boitempo, 2015.
- PRESTES, Luiz Carlos. **Constituinte, o Senador (1946-1948)** / Sérgio Soares Braga, organizador. – Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.
- . **Viver é tomar partido**. São Paulo: Boitempo. 2019.
- . **Uma comunista nos arquivos da Gestapo**. São Paulo: Boitempo. 2017.
- REIS; AARÃO. **Luís Carlos Prestes um Revolucionário entre dois mundos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2009.

# PRISCILA MARIA TRENTIN

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UMC – Universidade de Mogi das Cruzes (2008); Especialista em Arte de Ensinar Arte pelo Instituto Singularidades (2018). Professora de Ensino Fundamental I - Arte - na EMEF RUI BLOEM.



# ESCOLA INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

A blue school backpack is shown from a side-on perspective. The top flap is open, revealing several spiral-bound notebooks with colorful covers (pink, green, blue, orange). A mesh pencil holder is attached to the side, containing several pens in red, green, yellow, and blue. A green calculator is visible in a front pocket, along with several pencils. The background is a solid blue color.

**RESUMO:** Este estudo aborda a importância das adaptações curriculares para a existência de uma escola verdadeiramente inclusiva. Nas últimas décadas, observamos um amplo debate em torno de um sistema educacional inclusivo, abrangendo as esferas política, cultural, social e pedagógica, todas defendendo o direito de cada indivíduo à educação e ao seu pleno desenvolvimento. Diante desse contexto, o tema central deste estudo está relacionado às adaptações curriculares necessárias para a verdadeira inclusão dos indivíduos com necessidades especiais. A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é a do tipo bibliográfica, baseada nos estudos de Zanato (2017), Aranha (2000) e Marin & Braun (2020). As leituras revelam que refletir sobre um currículo que abrace a diversidade dentro da instituição escolar implica considerar uma abordagem crítica, que leve em conta tanto a singularidade de cada indivíduo quanto a abrangência da função educativa de forma simultânea. Uma escola verdadeiramente inclusiva surge a partir de práticas pedagógicas inclusivas e, por conseguinte, de um currículo claramente definido em relação à sua função educacional.

**Palavras-chave:** Escola; Currículo; Diversidade.



# INTRODUÇÃO

**A**tuando com nossos alunos no ambiente escolar, observamos o quanto a demanda de educandos com necessidades especiais tem aumentado significativamente. Diante disso, pensar e proporcionar uma escola verdadeiramente inclusiva é responsabilidade de cada um dos membros de tal instituição.

De forma progressiva, sociedades democráticas têm promovido a divulgação, discussão e defesa da inclusão como um direito de todos nos diversos espaços sociais.

Ao considerarmos a compreensão do currículo e dos significados desenvolvidos na prática educativa dentro do contexto das relações sociais, é essencial reconhecer que o currículo para a inclusão escolar precisa ser adaptado às necessidades de cada indivíduo.

O objetivo geral deste estudo é abordar a temática da educação inclusiva e como objetivo específico, pretende-se explicar a importância das adaptações curriculares para o sucesso da inclusão escolar.

Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Zanato (2017), Aranha (2000) e Marin & Braun (2020).

A pesquisa nos mostra que a materialização da escola verdadeiramente inclusiva trabalha baseando-se na defesa de princípios e valores éticos, na projeção dos ideais de cidadania e justiça, nivelada a uma proposta que visa à promoção de práticas pedagógicas contemplando o aluno, individualmente, em sua maneira peculiar durante o processo de aprendizagem e envolvendo, com compromisso e empenho, a comunidade escolar.

Levar em conta um currículo que atenda à diversidade das instituições escolares implica adotar uma abordagem crítica, que considere tanto a singularidade de cada indivíduo quanto a abrangência das funções educacionais de forma universal.



## ESCOLA INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ao observarmos o contexto histórico da educação especial no Brasil, podemos perceber que a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida apenas por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Em nosso país, nos últimos anos, gradativamente tem crescido a preocupação em promover melhor qualidade de vida e o combate à exclusão social. Muito se fala nos princípios de igualdade e equidade, no sentido de possibilitar às novas gerações o acesso de todas as crianças à escola de qualidade, independentemente de suas características físicas, emocionais, sociais e culturais.

Na escola, um dos nossos maiores desafios é atender nossos alunos em suas diversidades, promovendo condições para que todos desfrutem de uma educação verdadeiramente inclusiva, propiciando que todos se desenvolvam em suas potencialidades. Mas para que isso aconteça, a escola precisa dispor de recursos para possíveis adaptações em infraestrutura, currículo e interações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96), em seu artigo 59, inciso I, estabelece a legalidade de um currículo às necessidades dos alunos, determinando que os sistemas de ensino devem garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), para a organização das classes comuns, é necessário providenciar

Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001 apud SANTOS 2020, p. 50).

Essas diretrizes normativas estabelecem a importância e a obrigatoriedade de garantir um ensino adaptado e inclusivo para todos os alunos, respeitando suas individualidades e necessidades específicas dentro do contexto educacional.

Faz-se necessário discutir sobre a concepção de currículo para a diversidade nas escolas, analisando como o mesmo deve se adequar para o trabalho com a temática da diversidade, ressaltando aspectos como a cultura indígena e afro-brasileira, por exemplo, pois o currículo escolar deve estar aberto para dialogar com os saberes sociais, transformando a escola num espaço democrático e livre de preconceitos.

De acordo com Saviani (2012, p. 16), o currículo é "uma série de atividades-fim desenvolvidas pela escola". Um princípio que nos leva a ponderar sobre o papel essencial da escola e sobre o que é prioritário ou secundário no processo educacional é a compreensão do próprio processo educativo.

A educação desempenha importante papel na socialização, proporcionando às pessoas a capacidade de conviver com qualidade na sociedade, destacando-se, portanto, por sua dimensão cultural que

viabiliza a integração do indivíduo com o meio.

A Declaração de Salamanca (1994, p.4) é considerada um marco inicial no caminho em direção à Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional que visa a educação conjunta de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, com o suporte necessário, na idade apropriada e em escolas de ensino regular.

A convivência de alunos com deficiência junto aos seus pares da mesma idade estimula o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos, aumentando seu interesse pelo ambiente ao seu redor e manifestando comportamentos adequados à sua faixa etária.

Os professores devem observar e incentivar a interação entre os alunos com e sem deficiências, não apenas promovendo o aprendizado acadêmico, mas também fortalecendo os laços entre eles e contribuindo para a autoestima das crianças com deficiência, facilitando sua integração na classe. A segregação ou integração depende da qualidade das relações estabelecidas entre a pessoa com deficiência e aquela sem deficiência.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos” (SAVIANI, 2010b, p. 32).

É importante considerar que ajustar o currículo não significa simplificar ou eliminar objetivos de aprendizagem para os alunos, mas sim oferecer diferentes abordagens para que possam apropriar-se desses conhecimentos, levando em conta suas particularidades.

Assim, para compreender as práticas pedagógicas e os ajustes curriculares, é

essencial analisar a concepção que se tem do currículo escolar em questão.

Enquanto guia das atividades educativas escolares, o currículo estabelece suas intenções e fornece diretrizes de ação apropriadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis por sua implementação.

O currículo oferece informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e também sobre o que, como e quando avaliar. Ele representa uma tentativa de comunicar os propósitos educacionais de forma que permaneça aberto a discussões críticas e possa ser efetivamente colocado em prática.

O currículo desempenha um papel fundamental no suporte à prática do professor e na subsequente organização de suas atividades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Ele possibilita a implementação das práticas pedagógicas, oferecendo direcionamento para propostas de atividades, métodos de execução e estabelecendo metas específicas para os alunos.

Além disso, fornece subsídios para identificar e avaliar as necessidades educacionais dos alunos, auxiliando na decisão e implementação dos apoios necessários durante sua trajetória escolar.

É essencial que o currículo seja apresentado de maneira organizada, delineando caminhos a serem seguidos e orientando as ações dos professores em todos os níveis de ensino.

Dessa forma, ele favorece a aprendizagem de todos os alunos, contribuindo para uma prática docente mais eficaz e inclusiva. Essa abordagem reflete a importância do currículo como um instrumento dinâmico e estratégico no contexto educacional contemporâneo. (FONSECA, 2011, apud SANTOS 2020, p. 46).

Refletir sobre a estruturação do currículo na escola regular para atender alunos do PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) na sala de aula comum é um desafio significativo, e algumas questões pertinentes podem ser destacadas nesse contexto: Como definimos e aplicamos os ajustes curriculares? De que maneira esses ajustes se manifestam na prática escolar? Quais são os fundamentos e pressupostos que embasam essas práticas? Essas são indagações cruciais que demandam reflexão e aprofundamento para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A adaptação curricular compreende todas as ações realizadas pelos professores para flexibilizar o currículo, visando atender às necessidades específicas dos alunos no contexto escolar.

Essas necessidades podem se manifestar de forma contínua, desde situações mais simples ou temporárias, que podem ser resolvidas durante o trabalho pedagógico regular, até situações mais complexas ou permanentes, que requerem o uso de estratégias ou recursos especiais para garantir o acesso dos alunos ao conteúdo curricular.

Para lidar com essa diversidade de desafios no processo de aprendizagem, é necessário adotar respostas pedagógicas adequadas, que incluam adaptações graduais no currículo e nos seus componentes. Essas adaptações são essenciais para capacitar os alunos a participarem efetivamente das atividades educacionais, considerando suas características individuais e necessidades específicas. Assim, a adaptação curricular é uma ferramenta fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos (SAVIANI, 2012, p. 21).

Todas essas adaptações curriculares fazem parte de uma modificação gradual do currículo regular, destinada aos alunos

que requerem serviços ou circunstâncias especiais.

Essas adaptações devem ser implementadas de forma rápida e eficaz para permitir que esses alunos participem progressivamente das atividades de ensino junto com seu grupo/turma.

O planejamento da reorganização curricular deve ser integrado à construção coletiva do projeto pedagógico da escola, considerando a necessidade de prever e apoiar as mudanças necessárias.

O primeiro passo é expressar o compromisso em ser um símbolo de identidade no projeto político-pedagógico, destacando que abordar a diversidade é uma abordagem escolar que atende às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Isso implica em uma visão inclusiva que valoriza a diversidade e busca garantir o acesso e a participação de todos os alunos no processo educativo, respeitando suas características individuais e promovendo a equidade no ambiente escolar.

Para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, é necessário ajustar os objetivos, conteúdos, métodos, tempo e avaliação do currículo. Esses ajustes são realizados em três níveis: no plano do projeto de ensino (currículo escolar), no currículo aplicado em sala de aula e no nível individual.

As adaptações feitas no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) correspondem a medidas que buscam adequar o currículo geral, incluindo a organização escolar e os serviços de apoio.

Essas adaptações fornecem bases importantes para as adaptações realizadas em sala de aula e para cada aluno individualmente.

As adequações realizadas no currículo aplicado em sala de aula envolvem o planejamento de atividades e métodos de

ensino específicos para a dinâmica da sala de aula.

Por outro lado, as adaptações no nível individual concentram-se nas necessidades específicas de cada aluno, identificando fatores que influenciam sua aprendizagem e resolvendo suas dificuldades (SAVIANI, 2012, p. 22).

Quando outras medidas, como adaptações em grupo e atividades de reforço, não são suficientes e representam ajustes ou modificações que não podem ser compartilhados por todos os alunos, é necessário realizar adaptações individuais no currículo.

Essas adaptações devem ser implementadas o mais rápido possível e em ambientes menos restritivos, permitindo que os alunos participem gradualmente das atividades de ensino usuais.

As adaptações curriculares também podem ser classificadas de acordo com os componentes curriculares aos quais se referem, dividindo-se em duas categorias: ajustes nos elementos de acesso, que incluem mudanças nos aspectos pessoais, materiais e organizacionais, e ajustes nos propósitos, conteúdos, métodos de ensino, atividades de aprendizagem e avaliação, que alteram elementos fundamentais do currículo.

Pequenos ou grandes ajustes podem ser necessários, sempre levando em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos para resolver suas dificuldades e promover sua aprendizagem.

Assim, as adaptações curriculares podem ser classificadas como extraordinárias, significativas, ordinárias, sem importância ou pequenas, dependendo do impacto e da relevância para atender às necessidades específicas dos alunos.

As adaptações curriculares podem ser categorizadas de acordo com seu impacto, sendo denominadas como adapta-

ções curriculares extraordinárias, significativas ou de grande porte; e adaptações curriculares ordinárias, não significativas ou de pequeno porte.

Antes de implementar adaptações curriculares de grande magnitude ou em larga escala, é fundamental avaliar cuidadosamente as necessidades reais dos alunos, garantindo que essas adaptações sejam benéficas para o processo de aprendizagem.

Esses ajustes devem possibilitar que alunos com deficiência atinjam objetivos educacionais que sejam alcançáveis e relevantes para eles.

Essa abordagem deve ser cautelosa e só deve ser adotada após uma análise minuciosa das circunstâncias individuais do aluno e após tentativas anteriores (incluindo pequenos ajustes) terem sido consideradas insuficientes.

Além da necessária formação docente, é preciso grande empenho da gestão escolar no que se refere ao planejamento e implementação dessas adaptações curriculares significativas ou em grande porte, e depende delas:

- Flexibilizar a estrutura e operação da escola para atender às diversas necessidades dos alunos;
- Viabilizar e estimular o suporte administrativo, científico e técnico para adaptar o processo de ensino, de modo a responder às diversas necessidades dos alunos de forma flexível;
- Dar preferência às propostas curriculares variadas e flexíveis em vez de abordagens rígidas e uniformes do currículo;
- Facilitar a participação de professores especializados e serviços de apoio para melhorar o processo educativo.

As adaptações curriculares de grande porte ou significativas devem ser cuidadosamente avaliadas pelo gestor escolar, pe-



los professores do ensino regular e pelos especialistas, para analisar as necessidades reais dos alunos e os impactos dessas adaptações no processo de ensino/aprendizagem e na integração social dos alunos.

As adaptações de grande porte são classificadas em seis tipologias, definidas pelos elementos curriculares aos quais estão relacionadas: adaptações de acesso ao currículo, adaptações de objetivos, adaptações de conteúdo, adaptações de método de ensino e organização didática, adaptações de sistema de avaliação e adaptações de temporalidade.

Essa categorização ajuda na compreensão e na implementação eficiente das adaptações necessárias para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Por outro lado, as adaptações curriculares de pequeno porte ou não significativas são de responsabilidade direta do professor, não requerendo intervenções ou autorizações de instâncias superiores.

Essas adaptações consistem em ajustes realizados no plano de ensino e nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor.

Lidar com a inclusão e buscar uma escola verdadeiramente inclusiva não é um processo fácil. É necessário que o educador disponha de uma capacitação apropriada para promover o respeito à diversidade, abordando-a de maneira natural e não intimidadora, possibilitando que as diferenças se tornem um impulsionador da aprendizagem em vez de um obstáculo.

## Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas em livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais.

O referencial teórico disponibilizado via Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, as bibliografias consultadas ficam em autores como Zanato (2017), Aranha (2000) e Marin & Braun (2020).

Sobre a temática apresentada, vimos que uma escola cidadã comprometida com a formação de pessoas com necessidades especiais deve incorporar uma série de aspectos significativos para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, no intuito de favorecer a socialização e concretização da cidadania, tais como a acessibilidade física, equipe multidisciplinar, currículo adaptado, inclusão social, formação continuada, apoio individualizado e envolvimento da comunidade.

Esses são apenas alguns aspectos que uma escola comprometida com a inclusão de pessoas com necessidades especiais deve considerar em seu perfil.

É fundamental que haja um compromisso genuíno com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade em todos os aspectos da vida escolar.

Sabemos que a realidade em nosso cotidiano não é fácil, pois não temos respostas prontas e tampouco um manual de como lidar com as situações para que a escola seja de fato inclusiva, em todas estas perspectivas citadas.

A inclusão não depende apenas do professor ou da escola, mas precisa ser um compromisso encarado por todos os envolvidos.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, vemos que as adaptações curriculares para viabilizar a inclusão escolar são necessárias e de caráter individualizado. Compete a todos os envolvidos na instituição escolar o esforço para as adequações necessárias, como educadores, gestão escolar e Secretarias Municipais de Educação, que, em colaboração com as unidades escolares, realizaram o levantamento do público que necessitará de adaptações, identificando suas necessidades para garantir a participação de todos os alunos.

Isso inclui o planejamento e a implementação das modificações necessárias, a adoção de propostas curriculares flexíveis e a reorganização da estrutura e funcionamento da escola.

É necessário estabelecer prioridades e categorizar cada modificação em curto, médio e longo prazo para garantir a realização efetiva de todas as adaptações planejadas. Nem todas as adaptações podem ser realizadas simultaneamente, especialmente quando envolvem alterações físicas no ambiente escolar.

Como educadores, nosso papel em relação à inclusão é acreditar nas potencialidades de avanço acadêmico dos alunos, ser mais solidários e acolhedores diante das diferenças, e compreender que a escola precisa se renovar, pois a nova política educacional é fundamentada no princípio da igualdade de todos perante a lei, abrangendo pessoas de todas as classes sociais.

# REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte**. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. Brasília: MEC/SEE, 2000b.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Ação Social**. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1997.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão?** Revista Exitus, Santarém, v. 10, n. 020010, p. 1-27, 1 jan. 2020.

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, R. G. de M. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca**. Aracaju. SE. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42a ed. Campinas: Autores Associados; 2012.

ZANATO, C. B; GIMENEZ, R. **Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares**. São Paulo. SP. 2017.

## REGINALDO ALEXANDRE

Graduado em Educação Física pela Faculdade Cruzeiro Do Sul ( 2013 ); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos ( 2017 ); Especialista em Educação Musical Pela Faculdade Campos Elíseos ( 2017 ); Especialista em Metodologia da Educação Física pela Faculdade Campos Elíseos ( 2018 ).



# EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ENTRE RESISTÊNCIAS E AS TRANSFORMAÇÕES

**RESUMO:** O artigo científico intitulado “Evolução da Administração Pública: entre resistências e transformações” teve objetivo geral foi compreender teoricamente a evolução da administração pública ao longo do tempo, analisando as transformações ocorridas e seu impacto na dinâmica da relação entre o governo e a sociedade. O objetivo específico investigar as condições históricas que moldaram a administração pública, desde seus primórdios até os dias atuais. O problema central da pesquisa central questiona como a evolução da administração pública impactou a relação entre o governo e as pessoas ao longo do tempo? A metodologia emprega uma abordagem bibliográfica, utilizando obras de estudiosos importantes no campo da administração pública. Dentre eles, destaca-se Max Weber (1999) e outros teóricos com informações sobre o patrimonialismo, personalismo e as práticas informais que moldam a administração pública. Os resultados indicaram características patrimonialistas, grupos preferenciais e práticas informais na administração pública. As reformas e tentativas de modernização enfrentaram resistência, mantendo fortes vínculos com interesses privados. As conclusões ressaltaram a necessidade de uma transformação cultural na administração pública e na sociedade.

**Palavras-chave:** Administração Pública; Nepotismo; Paternalismo.

# INTRODUÇÃO

**A**o longo da história, a administração pública enfrentou desafios persistentes na busca por equidade e eficácia. Este trabalho propõe uma reflexão teórica sobre a evolução dessa administração, com foco em práticas como nepotismo e paternalismo, e seus reflexos na relação entre governo e sociedade.

Com o objetivo central foi compreender teoricamente a evolução da administração pública ao longo do tempo, analisando as transformações ocorridas e seu impacto na dinâmica da relação entre o governo e a sociedade. O problema da pesquisa centraliza-se na seguinte indagação: como a evolução da administração pública impactou a relação entre o governo e as pessoas ao longo do tempo?

O método utilizado foi o bibliográfico, fundamentado em obras de estudiosos renomados, como Weber (1999), Putnam (2013), O'Donnell e Mainwaring (2006), Klein (2008), Stiglitz (2012) e Gramsci (1989), proporcionando uma abordagem abrangente sobre a temática e que esteja alinhado aos objetivos e ao problema de pesquisa estabelecido no estudo. Os resultados do estudo evidenciaram a influência do nepotismo e do paternalismo na administração pública e na relação com a sociedade.

Como estudante de Gestão Pública, este estudo representou uma oportunidade importante para aprofundar meu conhecimento sobre a complexidade da administração pública. Estou confiante de que os conhecimentos obtidos não apenas contribuirão para minha formação acadêmica, mas também moldaram minha perspectiva profissional, oferecendo conhecimentos para enfrentar desafios no cenário público.

## Historicidades da Administração Pública

Ao longo da trajetória histórica, evidenciou-se que a simples expansão das tarefas do Estado, proposta como solução para alcançar maior equidade e eficácia na administração pública, não atendeu plenamente a esses objetivos (WEBER, 1999). Na realidade, a administração pública, em um passado não muito distante, era frequentemente caracterizada por traços patrimonialistas e paternalistas, estabelecendo relações frágeis com a sociedade.

Weber (1999) destaca que a administração evoluiu como instrumento para a manutenção do poder tradicional, adotando práticas pouco democráticas, como sistemas de destruição ou loteamento político para atender a grupos privilegiados.

Desse modo, ao longo da experiência histórica, ficou evidente que a mera expansão das atividades do Estado e das funções não serviu tanto para missão de alcançar maior equidade na administração pública quanto ao desenvolvimento de formas de recolocar novos grupos prioritários.

O desenvolvimento do Estado, embora tenha ocorrido em larga escala, não promoveu uma transformação substancial nas relações entre o Estado e a sociedade. O Estado era percebido como uma superestrutura distante, com bases delicadas na sociedade (NORTH, 2011).

Essa fragilidade nas relações e a persistência de características patrimonialistas levaram a uma administração pública que se tornou um campo minado de lutas políticas e interesses de grupos preferenciais (O'DONNELL; MAINWARING, 2006).

Inicialmente, a administração pública era frequentemente caracterizada por seus traços patrimonialistas e paternalistas. As relações com a sociedade eram percebidas como frágeis. Na realidade, a administração pública evoluiu como um dos principais aparelhos para a manutenção e controle do poder tradicional, sustentando as influências fortes características do poder (MOTTA, 2007).

A organização da gestão administrativa seguia menos critérios técnicos justos e racionais e democráticos para a realização de serviços e muito mais sistemas de loteamento político, visando manter o seu poder (MOTTA, 2007). Portanto, a expansão do Estado, em grande parte, ocorreu sem uma modificação substancial em suas relações com a sociedade.

### Limitação da formalidade do sistema institucional:

A formalidade do sistema institucional tem limitações para elucidar a evolução da administração pública. Fatores informais predominam e influenciam grande parte das decisões e ações na administração, nos três planos de governo: o federal, depois o estadual e o último grupo o municipal. Esses fatores informais, enraizados na cultura sociopolítica do país, não são facilmente extinguidos por meio de reformas administrativas baseadas em lógicas burocráticas racionais (NORTH, 2011).

A percepção de distância entre governantes e administradores públicos em relação à sociedade contribui para a síndrome "nós-eles" de Putnam (2013). De tal maneira que os governantes eleitos, os conhecidos administradores públicos são percebidos como indivíduos especiais isoladas da sociedade, menos comprometidas com o interesse público e mais centradas em si mesmas (PUTNAM, 2013).



A discriminação contra a cidadania gera desconfiança, visto que a população percebe os representantes como desinteressados em seus problemas. Controles políticos excessivos e o paternalismo fortalecem essa visão, criando uma relação de alienação em relação à administração pública (PUTNAM, 2013).

Problemas decorrentes da discriminação contra a cidadania, como deficiências nos evasão escolar, serviços de saúde, insegurança pública, crianças abandonadas e pobreza, levam a maioria a ver seus representantes e administradores públicos como desinteressados em seus problemas (PUTNAM, 2013). Isso resulta na síndrome "nós-eles".

O controle político, a centralização e o paternalismo fazem com que a população veja os seus líderes como pessoas distantes de suas preocupações, gerando uma relação de desconfiança e alienação em relação à administração pública (PUTNAM, 2013).

Esses fatores informais, como o paternalismo, o personalismo e a presença de grupos preferenciais, tornam-se práticas comuns que afastam os cidadãos da administração pública e alimenta a síndrome "nós-eles" (NORTH, 2011).

É importante explicar o conceito de personalismo, comumente descrito como predominante no contexto latino-americano, concebe o poder como centralizado na figura de um líder, em oposição à gestão de recursos inerente a estruturas formais. Originado na desigualdade social, o personalismo se desenvolve por meio de práticas que procuram a exclusão e manutenção ou cultivo do elitismo, onde o acesso a cargos de liderança é influenciado pelas condições de diferenciação social (MOTTA, 2007). Isso leva ao autoritarismo hierárquico social, ou seja, o personalismo, onde

certas pessoas são privilegiadas quando ocupam posições de comando (O'DONNELL; MAINWARING, 2006).

O personalismo elitista contribui significativamente para abrandar as instituições. Líderes políticos e funcionários públicos, muitas vezes são indicados por líderes políticos, tendem a impor suas preferências pessoais como fatores distintivos. A descontinuidade nas políticas é justificada como importante à inovação, mas muitas vezes resulta mais na garantia de acesso a novos grupos de poder do que na modernização da gestão administrativa (O'DONNELL; MAINWARING, 2006).

Vale destacar que este personalismo elitista enfraquece as instituições públicas, com líderes políticos impondo suas preferências pessoais e promovendo a descontinuidade nas políticas em busca de inovação, muitas vezes resultando na garantia de acesso a novos grupos de poder.

Historicamente a administração pública surge normalmente controlada por grupos privilegiados que buscavam garantir que seus interesses sejam atendidos e proteger mutuamente seus membros. Embora tenha ocorrido a modernização, a maior parte desses grupos ainda ocupam posições de destaque estatal em busca de recursos para assegurar seus privilégios. Portanto, inserem-se em órgãos administrativos, são ocupados por cargos de liderança, mas também informalmente, por meio de redes de apoio e interação baseadas em laços de amizade e lealdade. Controla a maior parte das estruturas burocráticas do governo para garantir o uso do acesso privilegiado e mantém partes do orçamento público (O'DONNELL; MAINWARING, 2006).



O controle dos recursos públicos se torna importante para a preservação do poder, sendo direcionado não apenas para atender às demandas reais da comunidade, mas para a troca de favores e a promoção dos interesses particulares do grupo. Esses grupos influenciam máquinas partidárias e estruturas burocráticas para evitar a consideração de políticas públicas contrárias/ opositoras aos seus interesses no processo decisório governamental (O'DONNELL; MAINWARING, 2006).

Esses grupos mantêm e dominam setores da administração pública, mas, não são simples aproveitadores ou marginais; são grupos muito bem organizados e institucionalizados dentro do sistema político (MOTTA, 2007). Transformam o Estado em um campo minado de batalhas políticas, desse modo, é mantida dentro dos limites das estruturas formais para preservar a estabilidade e sua legitimidade do sistema político (O'DONNELL; MAINWARING, 2006).

Desse modo, a administração pública, assim, torna-se controlada por grupos privilegiados que buscam garantir seus interesses, ocupando não apenas cargos de liderança formalmente, mas também estabelecendo redes informais baseadas em laços de lealdade. Esses grupos organizados dentro do sistema político direcionam recursos públicos para assegurar sua sobrevivência e influenciam as estruturas burocráticas do governo para promover seus interesses, tornando a administração pública fortemente patrimonialista.

## Período Pós-Constituição: redemocratização e conquistas Constitucionais

Com a redemocratização, a influência neoliberal e a referência às inovações de países desenvolvidos, os esforços de reforma buscavam focar nas especificidades de diferentes organizações públicas, visando melhorar a eficiência e capacidade de resposta da administração pública.

No entanto, a ideia de que os governos não podem conduzir sozinhos ao progresso ganhou espaço, e as máquinas administrativas com métodos tradicionais passaram a ser vistas como obstáculos ao desenvolvimento (KLEIN, 2008).

A resistência a práticas neoliberais tradicionais mantém a administração pública fortemente patrimonialista, com vínculos significativos a interesses privados de grupos preferenciais, apesar das tentativas de modernização institucional (KLEIN, 2008).

Houve uma busca por modificar funções estatais para o setor privado e administrar as restantes de forma semelhante às empresas privadas. Sob a premissa da representação democrática, tentou-se aumentar as técnicas administrativas e a competência imparcial dos servidores públicos, presumindo sua ação/ motivação por delegação política em vez de autonomia própria. No entanto, as reformas, em grande parte, não questionaram fundamentalmente a administração pública, mas sim sua ineficiência ou equidade (STIGLITZ, 2012).

Essas reformas desafiaram a viabilidade da administração pública como guia de eficiência ou eficácia na gestão de serviços e sua redistribuição. Os novos modelos procuraram embrenhar-se na gestão pública semelhante ao estilo do setor privado, favorecendo a eliminação, terceirização e privatização de serviços públicos (STIGLITZ, 2012).

Apesar de atraentes, essas propostas enfrentaram resistência devido a fatores históricos tradicionais enraizados nas práticas neoliberais. A administração pública ainda é retratada como fortemente patrimonialista, mantendo ligações significativas com interesses privados de grupos privilegiados, apesar dos avanços na modernização institucional (KLEIN, 2008).

Considerando a totalidade do texto, a análise pode ser enriquecida pela perspectiva de Antonio Gramsci (1989) que retrata a realidade brasileira onde afirma que as relações de poder, a hegemonia cultural e a forma como as classes dominantes exercem influência não apenas por meio de estruturas formais, mas também por meio de práticas informais e culturais que moldam as percepções e relações sociais. Gramsci (1989) argumenta sobre a necessidade de uma transformação cultural e a construção de uma nova visão de mundo para promover mudanças efetivas na administração pública brasileira e na sociedade como um todo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo utilizou a pesquisa bibliográfica, um estudo bibliográfico, segundo Severino (2000), é uma pesquisa que envolve a análise, seleção e interpretação de fontes bibliográficas, como livros, artigos, teses e outros documentos, visando embasar teoricamente um trabalho acadêmico ou de investigação.

O enfoque escolhido é qualitativo, uma vez que essa abordagem se alinha à natureza do objeto de estudo. Para Gil (2018), a abordagem qualitativa é uma perspectiva de pesquisa que busca compreender e

interpretar fenômenos sociais e humanos de maneira detalhada e aprofundada. Essa abordagem não se concentra em números e estatísticas, e procura valorizar a coleta e análise de dados qualitativos, como análise de conteúdo, para explorar significados, contextos e experiências das pessoas envolvidas em um estudo.

A pesquisa buscou responder à pergunta: como a evolução da administração pública impactou a relação entre o governo e as pessoas ao longo do tempo? Já a análise do estudo foi orientada na busca de responder o objetivo geral e específico.

Desse modo, o objetivo geral foi compreender teoricamente a evolução da administração pública ao longo do tempo, analisando as transformações ocorridas e seu impacto na dinâmica da relação entre o governo e a sociedade. Objetivo específico: investigar as condições históricas que moldaram a administração pública, desde seus primórdios até os dias atuais.

Na parte do referencial teórico foi feita uma revisão das metodologias e estratégias pedagógicas, tendo como base conceitos das teorias de Weber (1999), Putnam (2013), O'Donnell e Mainwaring (2006), Klein (2008), Stiglitz (2012) e Gramsci (1989).

Para finalizar o estudo, foi utilizada a análise dos resultados por meio de leitura reflexiva e análise crítica dos dados, o que significa que as estratégias de análise a de conteúdo. Isso inclui uma avaliação dos objetos lidos, análise, diferenciação e comparação de dados para verificar se os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Segundo Severino (2000) análise de resultados, também conhecida como análise de conteúdo, é uma abordagem metodológica amplamente utilizada na pesquisa qualitativa em diversas áreas das ciências sociais e humanas. Ela visa extrair significados, padrões e informações relevantes dos dados coletados, especialmente dados textuais.

Como toda pesquisa bibliográfica, este estudo esteve sujeito às limitações das publicações disponíveis sobre o tema. Além disso, a interpretação dos resultados é influenciada pelo referencial teórico adotado e pelas perspectivas dos autores das fontes consultadas.

Destaco que a pesquisa foi conduzida respeitando todos os direitos autorais e propriedade intelectual das obras consultadas. Todas as fontes utilizadas serão devidamente citadas e referenciadas conforme as normas da ABNT.

## DISCUSSÃO

A análise da evolução da administração pública revelou desafios persistentes ao longo do tempo. A expansão das atividades do Estado, inicialmente considerada uma solução para promover equidade e eficácia, encontrou obstáculos significativos. A administração pública, em determinado momento histórico, apresentou características patrimonialistas e paternalistas, criando relações frágeis com a sociedade.

A tabela apresenta uma síntese das contribuições dos diferentes teóricos, destacando suas visões sobre as características da administração pública.

Tabela 1: Administração Pública: características, desafios e influências.

Teóricos	Características da Administração Pública	Desafios e Resistências	Influências Neoliberais
<b>Max Weber (1999)</b>	Patrimonialismo e paternalismo	Fragilidade nas relações Estado-Sociedade	Loteamento político
<b>North (2011)</b>	Formalidade institucional limitada	Cultura sociopolítica	Resistência à transferência para o setor privado
<b>Putnam (2013)</b>	"Nós eles" e discriminação	Alienação e desconfiança	Controles políticos excessivos e paternalismo
<b>O'Donnell e Mainwaring (2006)</b>	Personalismo elitista, descontinuidades nas políticas.	Transferência de recursos para grupos. Preferenciais e influência nas burocracias	Resistência à modernização e privatização
<b>Klein (2008)</b>	Resistência às práticas neoliberais tradicionais	Manutenção de vínculos com interesses	Tentativas de transferir funções para o setor
<b>Stiglitz (2012)</b>	--	Privados de grupos preferenciais	Privado e adoção de práticas empresariais

Fonte: Elaboração própria

De tal maneira que os dados apresentam a evolução da administração como um instrumento para manutenção do poder tradicional, utilizando práticas pouco democráticas, como loteamento político para atender grupos preferenciais. A expansão do Estado, embora abrangente, não resultou em transformações substanciais nas relações entre o Estado e a sociedade, configurando uma superestrutura distante e frágil nas relações sociais.

Fatores informais, enraizados na cultura sociopolítica, exerceram influência considerável nos níveis federal, estadual e municipal. A percepção de distância entre governantes e administradores públicos contribuiu para a síndrome "nós-eles", alimentando desconfiança e alienação. Problemas decorrentes dessa discriminação, como deficiências nos serviços públicos, fortaleceram a visão de uma administração distante.

A análise destacou o personalismo como um elemento pertinente ao longo do tempo, concentrando o poder na figura de líderes e contribuindo para a fragilidade das instituições. Líderes políticos, frequentemente indicados por outros líderes, impuseram suas preferências, resultando em descontinuidades nas políticas. Esse personalismo elitista compromete as instituições, enfraquecendo a administração pública e favorecendo a garantia de acesso a novos grupos de poder.

Os grupos preferenciais, presentes na administração pública, não foram apenas aproveitadores marginais, mas atores organizados e institucionalizados. Eles dominaram setores do aparato estatal, influenciando a alocação de recursos públicos para garantir sua sobrevivência e promover seus interesses. Essa dinâmica transformou o Estado em um campo minado de lutas políticas, mantendo a estabilidade e legitimidade dentro dos limites formais.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que os resultados do estudo destacam a evolução da administração como um instrumento para manutenção do poder tradicional, utilizando práticas pouco democráticas, como loteamento político para atender grupos preferenciais. A expansão do Estado, embora importante, não resultou em transformações substanciais nas relações entre o Estado e a sociedade, configurando uma superestrutura distante e frágil nas relações sociais.

Fatores informais, enraizados na cultura sociopolítica, exerceram influência considerável nos níveis federal, estadual e municipal. A percepção de distância entre governantes e administradores públicos contribuiu para a síndrome "nós-eles", alimentando desconfiança e alienação. Problemas decorrentes dessa discriminação, como deficiências nos serviços públicos, fortaleceram a visão de uma administração distante.

A análise destacou o personalismo como um elemento pertinente ao longo do tempo, concentrando o poder na figura de líderes e contribuindo para a fragilidade das instituições. Líderes políticos, frequentemente indicados por outros líderes, impuseram suas preferências, resultando em descontinuidades nas políticas. Esse personalismo elitista compromete as instituições, enfraquecendo a administração pública e favorecendo a garantia de acesso a novos grupos de poder.

Os grupos preferenciais, presentes na administração pública, não foram apenas aproveitadores marginais, mas atores organizados e institucionalizados. Eles dominaram setores do aparato estatal, influenciando a alocação de recursos públicos para garantir sua sobrevivência e promover seus interesses. Essa dinâmica transformou o Estado em um campo minado de lutas políticas, mantendo a estabilidade e legitimidade dentro dos limites formais.

Ao retomar os objetivos traçados nesta pesquisa, destaco a busca por compreender teoricamente a evolução da administração pública ao longo do tempo, com foco nas práticas de nepotismo e paternalismo, e seu impacto na relação entre o governo e a sociedade. Especificamente, analisar como o nepotismo e o paternalismo influenciam a administração pública e sua interação com a sociedade.

Diante da análise da trajetória histórica da administração pública, foi possível reconhecer que os desafios persistentes delineados ao longo do tempo demandam uma reflexão contínua e ações proativas para promover efetivas transformações. A expansão do Estado encontrou obstáculo evidenciado pelos traços patrimonialistas e paternalistas que permearam suas práticas.

A resistência às mudanças, advindas de práticas neoliberais, contribuiu para a manutenção de uma administração pública fortemente vinculada a interesses privados de grupos preferenciais.

Ao longo do estudo, foi possível responder ao problema de pesquisa proposto: "Como a evolução da administração pública impactou a relação entre o governo e as pessoas ao longo do tempo?". A análise histórica evidenciou que a administração pública, em diferentes períodos, esteve marcada por traços patrimonialistas e paternalistas, contribuindo para a formação de grupos preferenciais e desafiando os princípios democráticos.

No entanto, é importante reconhecer as limitações inerentes a este estudo. A abordagem histórica adotada permitiu uma compreensão aprofundada do contexto, mas certas nuances podem não ter sido plenamente capturadas. Além disso, o foco nas práticas de nepotismo e paternalismo poderia ser complementado por investigações mais específicas sobre outros fenômenos relacionados à administração pública.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se explorar as possíveis conexões entre a administração pública patrimonialista e questões contemporâneas, como a efetividade de políticas públicas, a participação cidadã e a transparência governamental. Novos estudos podem também investigar as mudanças percebidas após as reformas administrativas e seus impactos na relação entre o Estado e a sociedade.

No âmbito profissional, este estudo proporcionou uma expansão significativa do entendimento sobre a administração pública, colaborando com minha visão crítica e aprofundando o conhecimento sobre os desafios enfrentados nas minhas atribuições laborais na esfera da administração pública. O estudo também contribuiu para o crescimento acadêmico, também se refletiu no amadurecimento profissional, com conhecimentos sobre a trajetória da gestão pública.

# REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Civilização Brasileira, 1989.

KLEIN, Naomi. **A Doutrina do Choque: A Ascensão do Capitalismo de Desastre**. Nova Fronteira, 2008.

MOTTA, Paulo Roberto. **A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos**. Rev Adm Pública [Internet]. 2007;41(spe):87–96. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700006>. Acesso: 10 de nov. de 2023.

NORTH, Douglass C. **Instituições, Mudança Institucional e Desempenho Econômico**. Editora 34, 2011.

O'DONNELL, Guillermo; MAINWARING, Scott. **O Estado e as Políticas Públicas na América Latina**. Editora Vozes, 2006.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia: A Experiência da Itália Moderna**. FGV Editora, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STIGLITZ, Joseph. **O Preço da Desigualdade**. Editora Record, 2012.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Editora UnB, 1999.

## Silmara Lopes Beiro

Graduada em Letras pela Faculdade Centro Universitário Fieo (1997, Professora de Ensino Fundamental II - Inglês - na EMEF Edgard Carone, Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EE Professor Luís Lustosa da Silva.



# A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** O presente artigo realizado a partir de Pesquisa Bibliográfica, pretende ressaltar que são importantes os jogos e as brincadeiras em sala de aula, e que podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiadas de interação específica e fundamental que garantem a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição sujeito-criança como sujeito produtor da história. Entretanto, cabe mencionar que os professores apresentam contradições entre a teoria e as ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando os jogos e brincadeiras (lúdico) de fora do processo de ensino-aprendizagem usando-os apenas em alguns momentos e de maneira limitada.

**Palavras-chave:** Lúdico; Aprendizagem; Educação infantil; Afetividade.

# INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças.

Sobre o assunto, verificou-se o quanto brincar é importante para as crianças. Uma brincadeira pode desenvolver o raciocínio, a lógica, o emocional, o intelectual e o social.

A brincadeira é uma linguagem infantil e quando brinca a criança tem o domínio da linguagem simbólica, ou seja, da imaginação. No ato de brincar, as crianças fazem sinais e gestos, e ao brincar elas recriam os objetos e repensam os acontecimentos que os rodeiam.

O conceito de jogo e brincadeira já foi debatido por vários estudiosos e pesquisadores (BROUGÈRE, 2003; KISHIMOTO, 2000), ganhando destaque a compreensão de que não é possível definir tais vocábulos, uma vez que são manifestações sociais e culturais, adquirindo diversas significações.

Assim, não há consenso sobre a definição de jogo, o que nos revela uma multiplicidade de ações nomeadas por este vocábulo, sendo também múltiplos os significados que lhe são atribuídos.

Em nossa realidade, por exemplo, falamos muitas vezes indistintamente de jogar e brincar, referindo-nos às atividades realizadas por crianças as quais apresentam um conteúdo lúdico: jogar e brincar – um jogo de tabuleiro, um jogo de amarelinha, um jogo de bolinhas de gude, um jogo de pega-pega, um jogo de futebol, brincar de casinha, brincar de boneca, brincar com carrinhos, brincar de bola etc.

Muitas vezes os jogos, brinquedos e brincadeiras têm seu valor educativo enaltecido e, nas instituições, são utilizados como elementos e práticas voltados para o ensino de diferentes noções para as crianças, sendo empregados desse modo para trabalhar conteúdos específicos, bem como comportamentos e atitudes.

Kishimoto (2000) cita alguns exemplos, como o quebra-cabeça para ensinar números e cores, brinquedos de tabuleiro que trabalham tamanhos e formas, materiais para trabalhar coordenação motora, dentre outros. Mas, a pesquisadora não deixa de destacar que para serem considerados jogos tais atividades precisam preservar a ação intencional da criança para brincar.

Além disso, sabemos que os jogos e as brincadeiras se configuram em estratégias pedagógicas em que as crianças, em geral, 'jogam' e 'brincam' sob uma liberdade vigiada, seja por pais, seja por professores.

Assim, dessas compreensões, interessou-nos analisar as orientações para a condução dessas práticas a partir de suas relações de poder, de seu compromisso em agir sobre as possibilidades de ação dos outros, de governar os sujeitos no sentido explicitado pelo pensador francês Michel Foucault (1995).

A ludicidade caracteriza-se por ser espontânea e satisfatória, é um processo que brota de dentro para fora e está ligada ao prazer de brincar e ao faz-de-conta. Essa forma de ensino faz com que a criança viva experiências, como a perda e o medo, conhecendo conceitos e regras.

Através dessas regras a criança cria uma estrutura interna, gerando uma confiança em si e nos colegas. Através do universo lúdico as crianças começam a se expressar, ouvir, respeitar e discordar das opiniões, demonstrando assim a sua liderança e sua capacidade de ser liderado e compartilham a alegria de jogar e brincar.

A criança reproduz na sua forma de jogar e brincar atitudes do seu cotidiano. Dessa maneira, o educador pode ter ideia do universo que a cerca e com isso explorar atividades diversificadas para poder observar se estas crianças estão preparadas emocionalmente e possuem controle para se adequarem a todo contexto escolar e social e dessa forma consegue fazer com que elas tenham um melhor desempenho.

A função educativa é voltada ao direcionamento, parte do educador, que utiliza a espontaneidade da criança para torná-la significativa no processo de ensino-aprendizagem e por parte da criança que por meio da ludicidade terá um prazer maior em aprender

O Jogo é um instrumento que auxilia no processo ensino-aprendizagem e promove a capacidade e o potencial da criança, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio, as estratégias, o pensamento lógico, a diferenciação entre o real e o imaginário, a socialização. Portanto, é importante que ocupe um lugar privilegiado em sala de aula. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Nacional da Educação Infantil.



## AS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA

De fato, ao longo do século XX, essas concepções visavam cada vez mais a formação integral da criança para que ela seja vista como dona de seu próprio mundo, principalmente após o surgimento de teorias freudianas, que creditava vários traumas presentes na sociedade, ser decorrente de problemas enfrentados durante a infância (PINTO,1997, p.25).

Na atualidade, sabemos que a educação infantil visa o desenvolvimento ético, estético e político do indivíduo, mediante influência de teorias construtivistas e no preparo para o pleno convívio em sociedade (PINTO,1997 p.27).

Deste modo, de acordo com Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.200.), o currículo norteador dessa educação deve ser de movimento e sobretudo integrador, devendo somar com os conhecimentos prévios e valorizar a cultura infantil, além de preservar a singularidade de cada criança:

As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados (RCNEI, v. 3, p. 37).

Essa proposta curricular citada anteriormente, busca fugir totalmente de uma concepção de ensino tradicionalista que visa métodos conteudistas e mecânicos, de modo a serem entendidos por escolarização, mas oferecer oportunidades para se trabalhar com os pequenos, estes assumem o protagonismo no processo de ensino aprendizagem, enquanto o docente será o mediador na educação (PINTO, 1997, p.35).

De acordo com Sarmiento (2003, p.86) a condição de permitir que as crianças sejam valorizadas enquanto sujeitos de direitos, que haja sempre a prática da escuta, do protagonismo vai ao encontro da concepção de infância do nosso século.

A educação infantil em parceria com a família, introduz as crianças em práticas sociais humanas, desde o momento das brincadeiras até a hora da alimentação, higiene e a cultura que estas trazem consigo. Outro aspecto importante a ser ressaltado é que o cuidar e educar são elementos indissociáveis, que propriamente asseguram a proteção e segurança desses menores (SARMENTO,2003, p. 88).

Acima de tudo o cognitivo de bebês e crianças são assegurados e se faz necessário um desenvolvimento em ambiente sadio, amplo e o mais importante que este se enxergue parte do processo educativo, exibição de trabalhos feitos pelos alunos e em todo espaço deve conter objetos que remetam a sua história e cultura, como afirma Kramer (KRAMER,2007, p. 18).

Segundo Kramer (2007, p.15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2007, p.15).

Existem vários estudos bibliográficos referente a infância, mas, no entanto, ainda é preciso dar visibilidade para esses menores, alguns aspectos que estão em nossa sociedade fazem desaparecer o mundo infantil, tais como a pobreza, exploração do trabalho destes os fazem chegar rapidamente ao mundo adultocêntrico, coloca



responsabilidades que não são propícias para sua faixa etária.

A instituição escolar torna-se intermédio para preparar as crianças e promover também a socialização, a fase conhecida como primeira infância representa uma etapa primordial, a família e posteriormente a escola, representam um conjunto que irá educar e transformar essa criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001, p.11), os primeiros anos de vida de uma criança são de extrema importância, principalmente no que se confere a vida escolar, até mesmo pelo fato da educação infantil ser considerada a primeira etapa da educação básica, por esse motivo as instituições sociais família e escola devem se conversar e se completar nesse processo educacional.

Até mesmo porque a família que é uma instituição a priori incumbida de passar todo um conjunto de normas, regras que norteiam as convivências básicas dentro de uma sociedade. É importante salientar que cada família, conforme afirmações de Gallardo (2005, p. 89), possuem um diferente patrimônio cultural e ao mesmo tempo segue um padrão que lhe é determinado.

Portanto, a criança na contemporaneidade é vista de maneira única e por viver em sociedade classifica-se como ser político e social. Desta forma a educação vai trabalhar a fim de desenvolver as potencialidades desse indivíduo, para que no futuro este chegue na chamada autonomia (PINTO,1997, p. 35).

## O BRINCAR, A AFETIVIDADE E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é a principal linguagem na educação infantil e dessa forma, estabelece o fortalecimento das relações pedagógicas para promover o desenvolvimento dos bebês e crianças, como afirma Freire (2008, p.153), que antes no senso comum, não era dada uma importância para esta atividade, mas que ela assume um caráter teórico-metodológico.

Ainda de acordo com Freire (2008, p.154), as relações do brincar ocorrem num contexto social e cultural, portanto, não existe a possibilidade dessa atividade se desvincular do afeto e conseqüentemente da cognição no processo de ensino-aprendizagem, pois o brincar é uma das formas pela qual a criança é inserida na cultura e colabora para a formação do indivíduo e suas principais características.

Vital (2003, p.36) diz que a brincadeira e as atividades lúdicas são algo prazeroso para o indivíduo, além de promover o desenvolvimento de habilidades como a imaginação, a criatividade, a responsabilidade diante da educação infantil: “[...] podem ter a denominação geral do jogo, porque provocam prazer, podem ser livremente escolhidas pelos sujeitos envolvidos, podem realizar-se em qualquer lugar e, na maioria das vezes, auxiliam a descoberta e estimulam a imaginação e a criatividade”.

Elkonin (1998, p.34) aborda o contato e o desenvolvimento das crianças em relação com os objetos, e que no brincar a criança cria o mundo que a rodeia, pelo processo de imitação do outro, daqueles que são de fato seus modelos como o professor e a própria família.

Nesse contexto, Piaget (1999, p.38), cita que é na escola que a criança passará a conviver com novas pessoas, e esse

contato gera simpatias e empatias com esses variados grupos de pessoas, permitindo que haja uma troca entre as crianças,

É o que a linguagem exprime, dizendo que as pessoas gostam: “concordam entre si”, “têm os mesmos gostos”, etc. É, portanto, com base nessa escala comum que se efetua as valorizações mútuas. Inversamente a antipatia nasce da ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns (PIAGET, 1999, p.38).

No entanto Vygotsky (1996, p.123) afirma que a construção e formação da criança ocorre no contato com o outro, assim se desenvolve as relações afetivas e cognitivas, pois o brinquedo segundo ele, desenvolve a inteligência, desta forma, há o desenvolvimento do afeto, pois são elementos indissociáveis:

[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (VYGOTSKY, 1996, p.123).

O pensador Chateau (1987, p.14) diz a respeito que uma criança que não sabe brincar, seria considerada uma miniatura de velho, e será formado como um adulto que não sabe pensar, desta forma, levando em consideração, as novas concepções de criança, a ausência do lúdico e do brincar na educação infantil seria o mesmo ao se remeter ao passado quando a criança era vista como um adulto e tinha, portanto, as mesmas características deste.

Mascioli (2008, p.110) afirma em seu estudo que ao nascer a criança não sabe brincar, mas aprende em contato com o outro: “O jogo, portanto, é entendido pela psicologia histórico-cultural não como uma atividade natural e instintiva da criança,

mas como um instrumento de apropriação do mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo histórico”.

Elkonin (1998, p.35) ressalta que a partir das brincadeiras, as crianças aprendem valores como ajuda mútua, e seria uma forma de mostrar concretamente tudo aquilo que a criança vivencia no seu cotidiano, ao interagir com as brincadeiras as crianças estão aprendendo com o auxílio de seus sentimentos em situações como dialogar, entender o outro, além de dividir objetos e ou tarefas.

Freire (2008, p.154) afirma que no ato de brincar, as crianças dominam suas angústias e controlam ideias e impulsos e que na simples linguagem da ludicidade, a criança expressa sentimentos, fantasias e faz a relação entre o real e o imaginário.

Portanto, Freire (1971, p. 96) afirma que o desafio do atual educador é estabelecer características de uma pedagogia que forme através do diálogo e do respeito à escuta, uma comunicação de relação humana para a formação de uma consciência crítica a qual o educando está inserido.

Dornelles (2001, p.104) afirma:

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que o cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p. 104).

Meyer (2008, p.13) diz que o brincar é um instrumento de aproximação entre o professor e o aluno e trabalhar aspectos da individualidade da criança como também a ensina viver no coletivo e que por meio do brincar de faz de conta, os pequenos constroem a visão de cidadão que participa da sociedade.

Wadsworth (2001, p.67) afirma em sua obra:

Os jogos infantis, à primeira vista, podem aparentar pouco valor para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. No entanto, Piaget nos assegura que a natureza livre do jogo simbólico tem um valor essencialmente funcional e não é uma simples diversão (WADSWORTH, 2001, p.67).

Winnicott (1982, p.163) afirma que é por meio da brincadeira que a criança desenvolve as experiências e constrói sua personalidade:

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e adultos (WINNICOTT, 1982, p.163).

A criança se comunica pela brincadeira, no princípio ela brinca sozinha e aos poucos começa a ter relações com o outro de acordo com Winnicott (1975, p.93), é por meio do brincar que a criança estabelece suas relações de afetividade.

A brincadeira é, portanto, uma maneira que a criança encontra para se manifestar de tudo em que ocorre ao seu redor, muitas vezes se há algo que a incomoda no âmbito escolar ou familiar é nesse momento que ela vai interiorizar seus sentimentos e angústias, por isso o educador que assume essa postura de amizade deve estar sempre atento a esses sinais dentro de sala de aula, abrir um espaço para que a criança converse e demonstre o que está acontecendo, como afirma em seu livro Winnicott. É preciso ofertar um relacionamento de amor e companheirismo com essas crianças em suas questões emocionais, pois há de fato uma maior necessidade do cuidar e educar no contexto da educação infantil, os educadores precisam

compreender como a relação afetiva é de extrema importância, já que essa criança passa a maior parte do tempo na escola (WINNICOTT, 1982, p.222-.223).

Paschoal e Machado (2008, p.55) afirmam que é significativa a brincadeira para as crianças e quanto mais elas brincam, organizam os processos de seu pensamento para desenvolver aspectos inerentes de sua personalidade.

Behenck (2004, p.37) em seus estudos afirma que a afetividade na vida de uma criança é tão importante quanto os cuidados básicos, é pelo afeto que garantimos a confiança e a valorização deste indivíduo em construção.

Conforme afirma o RCNEI (2001, p.27) "A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente, suas opiniões de forma criativa", deste modo os pequenos serão desenvolvidos na sua integridade a partir da ludicidade.

Fontana e Cruz (1997, p.139) ressaltam:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica na constituição do sentido. É criação, é desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p.139)

Ainda de acordo com o RCNEI (2001, p.28):

É no brincar que a criança conhece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 2001, p.28).

Compreender a importância do brincar, possibilita que os educadores possam intervir nas mais variadas situações que envolve a criança, pois é este profissional que estará sempre por perto favorecendo a aprendizagem, o carinho e a educação, de acordo com (ANNING, 2005, p.90).

Este mesmo autor ainda ressalta que o brincar na escola é totalmente diferente que em outras situações, não é que seja mais produtivo, mas, contudo, existe uma intencionalidade proposta pelos educadores.

Toda criança, inclusive aquelas que necessitam de necessidades educacionais especiais são classificadas como sujeitos de direitos, conforme estabelece a Carta Magna do país e o Estatuto da Criança e do Adolescente, desta forma precisam de desenvolvimento de suas necessidades, afetivas, biológicas, lúdicas e cognitivas, de acordo com estudos de Ladeira (2001, p.64). Até pouco tempo atrás, a criança não era considerada sujeito histórico e social apesar de agir, interagir e mudar a sociedade em que vive

Para Wallon (1971, p. 37), o brincar é característico como uma atividade unicamente desenvolvida pelas crianças, em que estas aprendem, exploram e compreendem o outro, o mundo que a cerca e conhecem a si mesmos, e o mediador que é o educador, deve transformar essa brincadeira e fazer as intervenções necessárias com o objetivo principal de favorecer o aprendizado.

De acordo com Vygotsky (1934), o ser humano é um ser social, desta forma, precisa conviver com o outro e consequentemente carecem de relações afetivas. Entendemos que a afetividade também é uma maneira de expressar a aprendizagem, pois a criança deve ser amada, ouvida para que se desperte a vontade de aprender, e o professor deve ser o mediador desse processo, alguém que esteja disposto a promover uma aprendizagem significativa a este indivíduo.

Para Henri Wallon (1954) a emoção é de extrema importância no desenvolvimento das inteligências, pois através das emoções que a criança expressa seus anseios e desejos.

Concordamos que não há a separação entre a cognição e os elementos afetivos, a criança além de se espelhar no outro e precisar da mediação para o seu desenvolvimento pleno, necessita de afeto, se sentir especial e ter uma ligação direta com o mediador para que assim, o processo de ensino e aprendizagem transcorra de forma natural e que este se sinta parte deste processo.

De acordo com Lisboa (1998), a instituição da educação infantil e fundamental são muito importantes, pois é neste espaço que as crianças vão aprender os valores que são pregados pela sociedade.

Nesse aspecto, entendemos que a escola é um ambiente que promove os mais diversos fatores de aprendizagem e os valores devem ser transmitidos no âmbito familiar, mas também devem permanecer na escola, no ensino do convívio com o outro, numa simples brincadeira há uma grande carga de aprendizagem, as crianças aprender a dividir, viver na diversidade e respeitar os limites, estes são, portanto, alguns ensinamentos básicos do viver em sociedade, para que se alcance o objetivo



pleno da formação do indivíduo em seus aspectos, sociais, políticos, éticos e estéticos.

Além disso, as ideias acima mencionadas entram em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), quando prevê que durante todas as etapas da educação básica deve-se assegurar a formação do indivíduo para o exercício da cidadania e que este possa progredir em seu trabalho.

Ainda de acordo com o referido autor, a participação das brincadeiras em diferentes grupos, fortalece as relações sociais e estimulam o desenvolvimento da formação identitária, desta forma, a intencionalidade do educador em desenvolver as brincadeiras propostas, fortalecerá a afetividade entre o professor, os alunos e as próprias crianças.

As brincadeiras devem ser realizadas de forma lúdica, garantindo a autonomia de cada aluno, respeitando suas individualidades, garantindo dessa forma o afeto, a aprendizagem e o respeito com o outro (WALLON, 1971, p.38).

É por meio das brincadeiras, que já foram ressaltadas como ação de importância por vários autores citados nesse trabalho, que também é possível desenvolver os quatro pilares propostos por Jacques Delors (1999) à UNESCO, com o intuito de formação integral do sujeito, como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser. A partir desses quatro pilares as questões afetivas também serão desenvolvidas, pois se aprende na relação intrínseca com os outros.

Teixeira (2010, p.49), enfatiza que é por meio das brincadeiras que a criança vai aprender a seguir regras e se socializar com o mundo, encontra seus pares de acordo com as preferências e descobre que não é o único sujeito e que todos possuem objetivos próprios, além do que a afetividade nas brincadeiras é desenvolvida pelos aspectos físicos e motores.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a escola é um ambiente que promove os mais diversos fatores de aprendizagem e os valores devem ser transmitidos no âmbito familiar, mas também devem permanecer na escola, no ensino do convívio com o outro, numa simples brincadeira há uma grande carga de aprendizagem, as crianças aprender a dividir, viver na diversidade e respeitar os limites, estes são, portanto, alguns ensinamentos básicos do viver em sociedade, para que se alcance o objetivo pleno da formação do indivíduo em seus aspectos, sociais, políticos, éticos e estéticos.

Portanto, o ato do brincar não é simplório, é o brincar com uma intencionalidade de aprendizagem, que garantem a troca de ideias e o respeito pelo outro, além de ensinar alguma vivência, resultando em situações de interações e de dividir com os outros, é também pela ação do lúdico que desperta no indivíduo o interesse em aprender.

Logo, entendemos que além de ser um direito garantido por lei, a brincadeira é essencial no ensino infantil por se tratar de uma linguagem própria das crianças e que aprendendo dessa maneira haverá uma absorção muito mais significativa do que em relação às práticas da pedagogia tradicional em que a criança não era ouvida e nem vista como protagonista de sua aprendizagem.

Entendemos, portanto, que a educação infantil é uma fase muito importante na vida do educando e que somente agora é que foi dada uma maior relevância a este período.

Por isso, concluímos que o brincar muitas vezes foi visto como uma atividade sem importância, mas que na verdade sua intencionalidade é o elo entre a figura do educador e da criança, pois além do aprendizado o ato de brincar promove as relações de afetividade.

É na escola, sob os pilares fundamentais do cuidar e educar desses indivíduos de direitos, que devemos valorizar suas produções, estimular a criatividade e principalmente trabalhar a escuta dessas crianças, para que estes no futuro, sejam críticos e ativos da sociedade.

# REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- ANNING, Ângela. **O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa**. In: MOYLES, Janet R. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, v. 1, 2, 3, 1998.
- BROUGÈRE, Giles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.
- \_\_\_\_\_. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. In **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 101-123, dez. 2008. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 19 de Outubro de 2018.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 1998.
- DORNELLES, L.V. **Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca**. In: CRAIDY, C.M; KAERCHER, G.E.P.S. (Org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FOREST, N. & Weiss, L. **Cuidar e Educar: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FROEBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem**. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GALLARDO, J.S.P. (org.) **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KISHIMOTO, M. Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ludicidade e Psicomotricidade.** [Obra] organizada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curitiba: Ibpex, 2008.

LURIA, A. R.; YUDOVICH. F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Trad. de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1985.

MASCIOLI, Suselaine A. Zanioli. **Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola.** In: ANGOTTI, Maristela (org). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Imagens da Infância na Modernidade: da infância que temos à infância que queremos** In: MORENO, Gilmar Lupion; AQUINO, Olga Ribeiro de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o Pensamento da Criança/** Jean Piaget.7. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

PINTO, M (1997) **A infância como construção social.** In: PINTO, M. SANTOS, P. Santa Marli. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.* 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SANTOS, P. Santa Marli. **O lúdico na formação do educador.** 4. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SARMENTO 2003, apud CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG – GT – 07: **Educação de crianças de 0 a 6 anos.** Agência financiadora: CNPq.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento/Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira – RJ: Wak ED.** 2010.

VITAL, Marcia Regina. **A priorização dos conteúdos escolares em detrimento das atividades lúdicas na educação infantil.** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Dissertação de Mestrado, 2003.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar, despertar o psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1971.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade/** D.W. Winnicott: Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanessa Nobre. Rio de Janeiro: Editora Imago.



# SILVIA QUEIROZ MARTINS

Graduada em Matemática pela Faculdade Uninove 2005;  
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove;  
Professor de Ensino Fundamental II – Matemática na EMEF  
Otoniel Mota, Professor de Educação Infantil e Ensino  
Fundamental I na EMEF Otoniel Mota.

# OS PROBLEMAS DA ANSIEDADE INFANTIL NA APRENDIZAGEM

**RESUMO:** Este artigo faz um estudo dos problemas que a ansiedade infantil traz na aprendizagem dos alunos da Educação Fundamental e Infantil. Entende-se que quando a criança mostra em suas reações que tem o transtorno de ansiedade, observa-se que ela é muito retraída, e pouco motivada frente às atividades da escola, e sente dificuldade na interação social. Observou-se que a ansiedade prejudica a assimilação do conteúdo, o aluno não cumpre as atividades, acarretando no mau desempenho nas provas, por causa da falta de memória do conteúdo aprendido, assim como se sente responsável em não ter resultado positivo na escola, diminuindo assim a concentração e aumentando o estresse. Esse estudo auxiliará os professores e os pais a buscarem meios que possibilitem um avanço na aprendizagem e na vida social das crianças. Conclui-se que a ansiedade acaba afetando a vida social do aluno, o rendimento escolar, a concentração da criança, a alfabetização e até a numeração. Essa pesquisa foi fundamentada em uma revisão bibliográfica com autores especialistas da área, através de seus trabalhos científicos, teses e dissertações.

**Palavras-chave:** Ansiedade; Aprendizagem; Saúde Mental.

# INTRODUÇÃO

A aprendizagem na escola se dá por vários fatores, o cognitivo, o social e o emocional. Para aprender além da capacidade intelectual, o indivíduo deve ter um bom relacionamento com o professor, com seus pares e saber entender esse ambiente da escola.

A ansiedade é inerente ao ser humano, e ocorre em situação de ameaça, perigo, diante do desconhecido. Na escola pode-se constatar que muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, podendo ter relação com saúde mental, transtorno de ansiedade, causando mudança física e intelectual.

Fundamenta-se esse trabalho de conclusão de curso, no fato de que a ansiedade tem prejudicado muitos estudantes. A Covid-19 acabou agravando e contribuindo para os aumentos desses casos, quando foram bombardeadas pelos meios de comunicação com informações de medo, e no retorno das aulas trouxeram muitos problemas psíquicos.

Segundo pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizada nos meses de maio, junho e julho de 2020, foi revelado que 80% da população brasileira fica mais ansiosa. Por isso se decidiu abordar este assunto do DA (distúrbio de ansiedade) pelo fato desse número de pessoas que sente o distúrbio serem crescente, entretanto o que se tem feito para prevenir e tratar têm sido muito pouco diante da realidade aparentemente oculta aos nossos olhos.

A pergunta que se faz é: como a escola pode lidar com alunos que tem ansiedade e não conseguem aprender?

O objetivo geral deste trabalho foi avaliar o impacto que a ansiedade infantil causa na aprendizagem dos alunos da Educação Fundamental e Infantil. Como objetivos específicos: conceituar a ansiedade e mostrar as dificuldades que a criança ansiosa tem para aprender; considerar o impacto que causa na vida da criança em todos os aspectos; ajudar pais e professores no direcionamento do tratamento, encaminhando essas crianças a um profissional, que pode ser um psicólogo, psicopedagogo ou até mesmo psiquiatra, quando o caso é mais severo, precisando entrar com medicação, e ajudar a criança superar seus medos. De forma ampla, a ansiedade poderá causar um desempenho escolar insatisfatório, e por sua vez, esse resultado aumenta ainda mais a ansiedade.

A ansiedade e o medo quando excessivo, em relação aos estímulos ou desproporcionais para aquela faixa de idade, há interferência na qualidade de vida da pessoa, nas emoções e no processo de aprendizagem, essas reações são mais comuns em crianças que tenham uma predisposição neurobiológica herdada.



No geral, o tratamento é feito por abordagens multimodais, que podem ser de orientação aos pais e à criança, encaminhamento para psicoterapia, utilização de remédios e até intervenção familiar.

O tratamento envolve três estágios: o psico-educacional, incluindo informações sobre a doença e seus aspectos psicológicos e neurobiológicos, a reestruturação cognitiva e a intervenção baseada em exposição e prevenção de resposta ao estímulo da fobia. Esse tratamento foca o problema no transtorno e não na criança ou na família, dando condições à criança para superar os males da sua vida.

Para esse trabalho foi realizada leitura em pesquisa bibliográfica em livros, internet, revistas e artigos científicos, para identificar, apreender, analisar conteúdos buscando identificar, analisar os conteúdos permitindo uma pesquisa científica.

A revisão de literatura abrange o objetivo de dar respostas aos nossos objetivos sobre o tema de ansiedade e aprendizagem, tendo como referencial teórico os autores: Duarte e Oliveira, (2004); Castillo, (2000); Macedo, (1994); etc.



## O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM

É essencial que o professor exerça sua prática pedagógica junto a um olhar humano para as crianças que chegam à sala de aula, pois o professor contribui muito por meio de estímulo e do diálogo à autoestima, respeitando as particularidades de cada aluno, e a não desvalorizar o sentimento da criança. Assim, ela não se sente desamparada nesse momento.

Não obstante o professor não tem qualificação para diagnosticar, mas são de grande importância nesse processo para entender ser uma possível ansiedade, contribuindo com os especialistas aptos para um adequado tratamento.

Quando os indivíduos se estressam ou ficam ansiosos surgem reações químicas no cérebro, e isso intervém na aprendizagem. No estresse, a atividade é do hipotálamo onde são sintetizados o cortisol e a adrenalina, liberando a endorfina para tirar a sensibilidade da dor. De fato, afeta as partes do cérebro, o hipocampo tem a responsabilidade pela nossa memória, o que dificulta o armazenamento de conhecimentos para aprender.

Enquanto a mente se ocupa com outras funções naquele momento do aprendizado, julgando serem mais importantes, não se presta atenção nas outras coisas, como por exemplo, o processo de aprendizagem. Se acontecer uma reação estressante ou aumentar a ansiedade é porque existe perigo iminente. Às vezes podem até não serem verdadeiras, mas é desse jeito que reage a mente. Sendo assim, é mais importante atender essa situação ameaçadora, do que aprender alguma coisa, dirigindo a atenção para resolver essa situação mais urgente.

É muito importante a capacidade de o cérebro armazenar informações, os alunos necessitam lembrar e aprender várias coisas novas como debater temas, fazer provas, etc. A ansiedade e o estresse trazem uma grande perda da capacidade de memória, pois esses sentimentos além de dificultar o armazenamento das novas memórias, dificulta também a recuperação e a manutenção das antigas memórias. Assim é certo que causa danos na aprendizagem, pois é preciso de informações que estão guardadas na mente para novas aprendizagens.

Um aluno que tem ansiedade pode evidenciar resultado ruim na escola. Ele acha que decepciona seus pais, que certamente querem que ele tenha sucesso e isso traz frustração, impotência e baixa autoestima.

As causas biológicas ou hereditárias são incontroláveis, pois são genéticas e transmitidas de geração em geração. As cognitivas são como a criança processa as informações e emoções no cérebro, são apreendidas durante toda a infância.

## A ANSIEDADE

Há dois conceitos sobre a ansiedade, que são diferentes entre si, de acordo com a sua manifestação, conforme Gama et.al. (2008), a ansiedade-estado, caracterizada por condições emocionais passageiras definidas por estresse, que são próprios dos indivíduos, mas que varia de intensidade ao longo do tempo, e a ansiedade-traço que faz com que a situação estressante e o medo de ameaças durem por mais tempo.

Existem acontecimentos prováveis que causam ansiedade nos alunos, a preocupação de manter resultados satisfatórios na escola, e aumento da expectativa em relação a socialização.

A ansiedade tem prejudicado muitas pessoas hoje em dia, ante a nova relação social e um ritmo de trabalho muito grande, provocado pelas recentes tecnologias da informação e também da comunicação, do aumento da industrialização e da urbanização.

Conforme dados da OMS (Organização Mundial de Saúde, (2019), o Brasil tinha 18,6 milhões de habitantes com ansiedade, e estimação de maior número de pessoas com essa doença no mundo.

“Com a pandemia da covid 19 aumentou consideravelmente no ano de 2020 e 2021, o número de ansiosos com 53% dos brasileiros tendo problemas de saúde mental” (BBC NEWS, 2021).

A ansiedade pode ser compreendida como um sentimento negativo de extrema preocupação antecipando um perigo, já os transtornos de ansiedade se manifestam com as fobias, pânico, maior intensidade do sentimento de ansiedade e maior frequência e duração (GUIMARÃES et al, 2015).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (2014) esse transtorno de ansiedade está associado à perturbação comportamental, medo e ansiedade em demasia. Conforme D'Ávila et al,(2020) os sintomas da ansiedade se caracterizam pela angústia, medo, apreensão, inquietação, pensamentos negativos, exaustão, tensão muscular e insônia.

Os dados divulgados pela Organização Mundial da Saúde (2018) no Brasil eram de 1 a 3% das crianças ansiosas. Atualmente com a Covid 19, revelou que uma a cada quatro crianças e adolescentes tem sintomas de ansiedade.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2018) a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada.

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas:

1. Causas externas à estrutura familiar e individual, originárias do problema de aprendizagem reativa, a qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição;

2. Causas internas à estrutura familiar e individual: originárias do problema de inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender;

3. Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos; 4. Fatores de deficiência orgânica: em casos mais raros.

Assim, pode-se compreender que as emoções influenciam na atuação escolar da criança e a sua conduta, trazendo muitos problemas para ela e sua família.

De acordo com Vygotsky, (2001) o processo educacional, a escolarização, e a aprendizagem infantil, estão muito arraigadas ao desenvolvimento do aluno, deste modo, as escolas como espaços de aprendizado, os educadores e a família são representantes dos cidadãos e as possibilidades de variações em um ou mais desses elementos poderá interferir, nos processos de uma aprendizagem significativa.

A ansiedade é um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto proveniente de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho. A ansiedade pode vir seguida de sensações como: frio no estômago, aperto no peito, coração acelerado, tremores e falta de ar. É um sinal de alerta, que faz com que a pessoa possa se defender e proteger de ameaças, sendo uma reação natural e necessária para a autopreservação (CASTILLO (2000, p. 78).

A escola e a família precisam compreender a relação entre ansiedade e dificuldade de aprendizagem, e que a mesma poderá ser o motivo do fracasso escolar. Verificam-se muitos estudos científicos que sustentam essa tese. No aspecto emocional, principalmente, as pesquisas mostram essa relação desse fator com o aprendizado. De acordo com Costa e Boruchovitch (2004), já existem comprovações da influência da afetividade no resultado escolar.

Esses estudos servem para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, para servir de base para projetos de intervenções que gerem modificações e avanços sobre a afetividade e as emoções. Para isso é importante investigar todas as variáveis emocionais e afetivas do ambiente da escola, e a relação entre elas.

Quando a reação de ansiedade é normal, não precisa ser tratada porque isso é natural e esperado pelo ser humano. Mas quando a ansiedade é patológica, e é caracterizada por ser intensa, ela vai dificultar e atrapalhar as relações.

A ansiedade demasiada é a mais comum, e impede as pessoas em viver o seu dia-a-dia. Como em qualquer transtorno, os motivos poderão ser variados, mas também os tratamentos são muitos, estando sujeitos à sua intensidade e a cada caso,

De modo geral, o tratamento é constituído por uma abordagem multimodal, que inclui orientação aos pais e à criança, terapia cognitivo-comportamental, psicoterapia dinâmica, uso de psicofármacos e intervenções familiares. Para tanto, alguns exames clínicos podem ser necessários, sendo que mais importante do que isso é o relato detalhado de informações do paciente. O especialista utiliza técnicas psicoterápicas de apoio (CASTILLO, 2000, p.67).

Durante o tratamento é preciso ter um diálogo entre os pais, a escola, e o especialista sobre os objetivos, condutas e manejos. A criança só deve retornar a escola, gradualmente precisando se adaptar ao ambiente, respeitando seus limites, seu sofrimento e seu comprometimento.

A intervenção familiar tem por objetivo conscientizá-la sobre esse transtorno, auxiliando seus filhos para terem mais autonomia e competência e reforçando suas conquistas.

Conforme Fernandes (1991), às escolas cabe o papel de identificar os alunos que apresentam alterações de ansiedade. Esta é responsável, pois é nela que aparecem os sintomas, como é o caso do baixo rendimento escolar. A escola será capaz de transformar e reduzir os prejuízos, impactando, até mesmo, o futuro das crianças e dos adolescentes.

De acordo com Kendall, (2010) não existe uma única resposta para a ansiedade, mas destaca suas causas:

Parte biológica, parte cognitiva e parte relacionada ao meio em que as crianças vivem. As causas tidas como biológicas ou hereditárias são aquelas em que, a princípio, não se pode controlar. São fatores genéticos transmitidos de geração para geração. Já as cognitivas dizem respeito à maneira como essas crianças processam informações e emoções no cérebro. Ou seja, são passíveis de aprendizado e treinamento durante a infância e toda a vida (KENDALL, 2010, p.43).

Outros motivos que causam ansiedade podem ser a educação dos pais, se são supercríticos ou superprotetores. Os dois são maléficos ao amadurecimento emocional das crianças em fase de crescimento.

Há também outros acontecimentos que trazem traumas como um desastre de carro, ou um episódio causador de estresse, como a separação dos pais, estresse na escola, rejeição na família ou fora dela.

Kendal, (2010) ainda esclarece que deve ser observado por pais e professores, se a criança evita situações por medo. É certo que a escola não tem o poder de atuar para resolver os casos de alunos com ansiedade, mas pode participar em conjunto com os pais na sua identificação.

Contudo, quando a ansiedade atinge um nível alto ou, caso o sintoma passe a ser frequente e forte até interferir na rotina da criança, existe uma grande probabilidade de ser um transtorno de ansiedade. Assim, o medo pode se tornar constante, afetando a criança, em diversos campos e de inúmeras formas.

Quando falamos no cenário da educação, percebe-se que, para a criança ansiosa socialmente, a escola tem inúmeras situações estressantes. Exemplos como falar oralmente para todos na classe, fazer uma apresentação na frente da classe, até mesmo trabalhar em grupo ou fazer amizades.

Há diversas maneiras de manifestar a ansiedade, contudo, é difícil detectar na sala de aula. Essas situações estressantes tornam a escola difícil para o aluno, porque o aluno está na aula e não consegue acompanhar a classe, isso traz um sentimento de frustração, e ele perde o gosto pelos estudos.

Existem muitos tipos de ansiedade e intensidade, segundo Fernández (1991). Um dos tipos mais fáceis de observar é quando o aluno fica nervoso antes da prova. Porém, em outra ocasião, a ansiedade parece totalmente diferente, como um comportamento reservado ou uma dor de estômago.

Entretanto, a ansiedade pode deixar o aluno agressivo. Isso porque, quando aborrecido ou ameaçado, ele não sabe como trabalhar com os seus sentimentos, desenvolvendo uma reação de fuga e de luta podendo estender esse sentimento por meio de ações contra os outros alunos ou, até contra o professor.



Assim o aluno ansioso na escola pode deixar de socializar com seus colegas de classe; ter muitas faltas; não conseguir fazer trabalho em equipe; ficar desatento e inquieto; e ter dificuldade para responder perguntas em aula,

O transtorno de ansiedade compreende características de medo e ansiedade exagerados e desordens comportamentais relacionadas, compreende-se que o medo resulta da ameaça real ou captada, enquanto a ansiedade é a apreensão prematura por uma ameaça futura. (DSM - IV- TR (APA, ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA, 2000, S/P).

Conforme Duarte e Oliveira (2004) alguns elementos da ansiedade que interferem na aprendizagem são: a incerteza, a tensão, e a preocupação relacionada ao futuro. Quando a ansiedade é muito grande e o resultado das avaliações é negativo, mesmo o aluno sabendo o conteúdo, pode levar a uma provável reprovação.

É fundamental ficar alerta à transformação do comportamento das crianças, pois é por meio dessa observação que se analisa o desenvolvimento conforme a faixa etária, ou se tem a presença de mudanças que exijam maior atenção.

De acordo com Duarte, (2010), como as crianças passam a maior parte do seu dia na escola, a transformação comportamental é observada se ela vive em um ambiente violento, se seus pais são ausentes, se tem tempo livre para brincar e se ficam ansiosas pela cobrança da parte dos professores no aprendizado do conteúdo, isso tudo resulta muitas vezes, no desenvolvimento de problema emocional e ou comportamental, influenciando na prática e resultado nas atividades da escola.

## A ansiedade e Seus Impactos para Aprender

Calsa; Amaral; Nascimento, (2012) informam que a ansiedade se revela conforme o sentido que o indivíduo atribui ao acontecimento e tem como seu mensageiro o estresse. A ansiedade se dá com o excesso de preocupação, gerando tensão, que na criança, não é fácil de ser identificado, porque, pela sua idade ela não consegue saber as causas do seu medo, gerando manifestação exagerada e irracional.

A criança não consegue exteriorizar seu pensamento porque é imatura emocionalmente para ter controle do seu sentimento. O aspecto emocional está ligado intimamente com o desenvolvimento cognitivo. Leite (2008) esclarece que a afetividade é fundamental para a criança aprender.

A ansiedade de acordo com Leite (2008) afeta a habilidade de se concentrar interfere no desenvolvimento da cognição. Também o sentimento negativo e a insegurança, trazem danos para o seu desenvolvimento emocional social, e psíquico, que, acentua os sintomas da ansiedade que consiste em voz trêmula, começam a gaguejar perda da voz, etc., e acaba desistindo de fazer a atividade.

Esse constrangimento segundo Muniz; Fernandes, (2016) que a criança ansiosa passa, quando age de maneira exagerada ou impulsiva, causa a fuga da interação social, e ela vai buscar o isolamento. A ansiedade também tem impacto no autoconceito da criança, que irá sentir-se sem habilidade para as atividades da escola, e falta de capacidade de trabalhar em grupo.

Conforme Calsa; Amaral; Nascimento, (2012) as crianças que sofrem de ansiedade necessitam de atenção especial e uma didática que tenha uma prática pedagógica significativa, com o objetivo de superar a dificuldade de aprender decorrente da ansiedade.

Assim a socialização que a escola promove, facilita a interação e percepção de mundo expressa pela criança, auxiliando a um processo de descentralização para suplantar o egocentrismo ao contato com um novo pensamento.

### A Fobia social

A fobia social caracteriza-se pelo medo da pessoa de ser julgada pelos outros, ou ter comportamento vergonhoso. Nos jovens, a ansiedade é expressa por choro, acesso de raiva, ou afastamento de situações sociais onde tem pessoas da família.

Há desconfortos em várias situações como: participar de festas, falar em sala de aula, escrever na lousa, utilizar banheiro público, se dirigir a autoridade como professora e treinador, além de conversar com os coleguinhas.

Quando submetidas a essas condições ela começa a ter palpitações, falta de ar, tremor, sudorese e enjoo. Para isso é recomendado alguns métodos cognitivo-comportamentais para tratar o medo. É focado em modificar o pensamento mal adaptado contribuindo para um melhor relacionamento social.

O Diálogo interno negativo é muito comum em crianças com ansiedade social acha que todos estão olhando para o comportamento dela. Os tratamentos comportamentais baseiam-se na gradual exposição à situação temida.

Nas crianças pequenas, é preciso usar objetos como brinquedos ou desenho, para uma melhor comunicação, fornecendo elementos que permitam a elaboração da experiência traumática. O terapeuta precisa ajudar a criança a enfrentar o objeto temido, e orientar a não evitar o tema ou o pensamento relacionado.

Quando a criança se recusa ir à escola, seu retorno deve ser imediato, para evitar ficar com a doença crônica e a evasão escolar. Mas o retorno precisa ser gradual, é uma readaptação, e devem ser respeitados o sofrimento e as limitações da criança e comprometimento.

A intervenção familiar objetiva explicar à família sobre a doença e ajudá-los a dar mais autonomia para a criança fortalecendo suas conquistas.

A terapia cognitivo-comportamental seria fazer uma mudança no modo de perceber e entender o que causa a ansiedade (terapia cognitiva) e mudar o comportamento ansioso (terapia comportamental). É um método eficaz e duradouro para o transtorno ansioso em geral e os pais participam também. Mas quanto mais atenção for dada a esse comportamento alterado é maior a chance de ser reforçado e ampliado, ele será extinto se mantiver a calma e desviar a atenção do comportamento ansioso.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de conclusão de curso discutiu a relação da ansiedade com desempenho escolar. Pode-se entender que o professor é de fundamental importância para detectar o distúrbio da ansiedade, uma vez que o professor passa bastante tempo com o aluno, além de ter a formação para identificar qualquer alteração na formação psicossocial do aluno.

Assim sendo, a ansiedade traz prejuízos na alfabetização e insegurança para realizar as atividades pedagógicas, expressadas em comportamento irracional. Assim, a escola, para incluí-la precisa fazer uma reflexão sobre sua metodologia pedagógica, para ser significativa e contextualizada na realidade desses alunos.

Foi observada a importância de os pais colaborarem com os professores auxiliando na obtenção de um bom rendimento escolar e com ações conjuntas. Estas estratégias são necessárias para que a criança tenha apoio e não tenha medo, e assim diminuir as consequências da ansiedade.

Infelizmente, a ansiedade é uma realidade na vida de muitas pessoas, incluindo as crianças e os adolescentes causando, dentre outros efeitos, desmotivação e dificuldade de aprendizagem, pouca socialização com colegas de classe, a elevada quantidade de falta, além de desatenção e a inquietação.

Sendo assim, como forma de atuar sobre essas dificuldades, a instituição de ensino deve estruturar ações eficazes. Mostrar que o estudante não está sozinho através da prática da empatia, contar com ajuda especializada por meio de vários profissionais qualificados e, ainda, ter uma boa equipe de apoio.

A ansiedade e o estresse impedem a aprendizagem, isto é, enquanto estamos ocupados com outras questões que julgamos mais importantes o cérebro não se concentra no processo de aprendizagem. Quando ocorre uma reação de estresse ou ansiedade no cérebro é porque há algum tipo de perigo iminente. Pode até não ser verdade, mas é assim que a mente reage.

A dificuldade emocional acarreta nos problemas escolares e traz prejuízo expressivo na vida do aluno. Salienta-se ainda que, é indispensável uma equipe multidisciplinar para acompanhar esse aluno, nesse trabalho destaca-se a ajuda de um profissional como o psicopedagogo, que cuida da aprendizagem, do psicólogo, ou do psiquiatra, os quais fazem tratamentos mais especializados nos casos mais graves. Fora isso, o apoio dos pais é muito importante, pois a família é o alicerce da criança.

Assim, espera-se que o professor, quando deparar-se com as dificuldades de aprendizagem, informe-se e oriente-se com profissionais, sobre as especificidades e instrumentos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

Os indivíduos ansiosos estão presos num ciclo vicioso e possuem expectativa negativa sobre o seu comportamento, e é muito difícil acabar com esse ciclo. É importante que ela entenda que não está só, e que seus pais e a escola estão com ela para ampará-la, acolhê-la com empatia numa boa relação do professor com o aluno.

Estudos indicam para o tratamento psicológico eficaz a terapia cognitivo-comportamental. É sabido que o tratamento que combina técnica com sintoma-alvo é mais eficaz do que aqueles que usam técnicas de forma aleatórias.

Para as crianças o tratamento com remédios psicoativos, como antidepressivo e ansiolítico, não são a primeira escolha em crianças e adolescentes com transtornos ansiosos.

Concluimos que é papel do professor analisar as especificidades de cada aluno, com finalidade de sugerir atividades para que ele tenha uma aprendizagem escolar satisfatória. Para isso é importante a conexão entre professor e aluno para a construção do conhecimento.

A pesquisa mostrou que o professor é o instrumento principal para descobrir o distúrbio da ansiedade, que faz o trabalho para minorar os sintomas, pois passa muitas horas do dia com o aluno, e possui capacidade para distinguir qualquer alteração no comportamento da criança. É muito importante a criança ter uma pessoa que confia e que saiba entender o que ela passa. O diálogo diminui a ansiedade, quando desabafa o medo diminui fazendo com que siga sua vida com mais segurança.



# REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM -5**. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

BBC NEWS. **Covid: saúde mental piorou para 53% dos brasileiros sob pandemia, aponta pesquisa**. [Internet] BBC News Brasil, 14 de abril. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56726583>. Acesso em: 26 out. 2022.

CALSA, Geiva Carolina; AMARAL; Telma Cristina do; NASCIMENTO, Mariana Costa. **Crianças com Transtorno de Aprendizagem e suas possibilidades de aprendizagem por meio da descentração**. Anais da Semana da Pedagogia da UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012.

CASTILLO, Ana Regina G. L. et al. **Transtornos de ansiedade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 22 - 2000. p. 20-23. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2022.

CEZAR, Monique Augusto. **Distúrbio de aprendizagem**. Rio de Janeiro: UCAM, 2004. CID-10. Classificação Internacional de Doenças. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

COSTA, E. R. & BORUCHOVITCH, E., **Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental**, Campinas: 2004.

D'AVILA, Livia Ivo et al. **Processo Patológico do Transtorno de Ansiedade Segundo a Literatura Digital**. Disponível em português – Revisão Integrativa. Revista Psicologia e Saúde, v. 12, n. 2, maio/ago. 2020, p. 155-168.

DUARTE, S., **Indicadores ansiógenos e depressivos em crianças com dificuldades de Aprendizagem**, Dissertação de mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior como requisito para a obtenção do grau de mestre (2º ciclo) em Psicologia, na área de clínica, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: abordagem Psicopedagógico clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GAMA, M. M. A., MOURA, G. S., ARAÚJO, R. F. & TEIXEIRA-SILVA, F. (2008). **Ansiedade-traço em estudantes universitários de Aracaju (SE)**. Revista de Psiquiatria do RS, 30(1), 19-24.

GUIMARÃES, ANA ET., AL. **Transtornos de Ansiedade: Um estudo De Prevalência Sobre As Fobias Específicas E A Importância Da Ajuda Psicológica**. Ciências Biológicas e da Saúde. Maceió, v. 3, n.1, p. 115-128. 2015, periódicos. set.edu.br

KENDALL, P. C.; COMER, J. S. **Childhood disorders**. 2nd.o ed .London: Psychology Press, 2010.<https://educador360.com/gestao/impactos-da-ansiedade-infantil/>

LEITE, Sérgio Antônio Da. **Afetividade e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). CID-10 – **Classificação Internacional de Doenças, décima versão**. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2019.

SILVA, B. F. B. **Ansiedade: o impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação dos alunos**. In: Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização intervenção pedagógica, 2006. 65 p. Monografia – Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2006, p. 38-31.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# TÂNIA ZAMBELLI DINIZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2014)  
Licenciada em Artes pela Universidade De Jales (2018)  
Professor Especialista de Ensino Infantil e Fundamental  
I-Emef. Heitor de Andrade.



# EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA CRIANÇAS NO AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR



**RESUMO:** A educação financeira para crianças é uma forma delas compreenderem desde cedo a importância de poupar e investir para o futuro. Através de uma abordagem abrangente à educação, ensinamos as crianças a alcançarem os seus objetivos e sonhos e a planejar as suas vidas com o objetivo de uma vida melhor. No final, muitos problemas surgem por falta de conhecimento financeiros, para se ter uma ideia, a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor constatou que 75,3% da população brasileira estava endividada em abril de 2020. Além disso, a inflação elevada, as taxas de juros elevadas e um mercado de trabalho fraco significam que é pouco provável que estes números melhorem num futuro próximo, sendo assim, o ato de comprar faz parte dessa discussão que destaca a importância de economizar, temos sempre que pensar se realmente precisamos do produto que estamos comprando, por isso, é importante que as crianças saibam administrar o dinheiro desde cedo e se preparem para muitas variáveis.

**Palavras-chave:** Educação Financeira; Educação Infantil; Educação Financeira Infantil.



# INTRODUÇÃO

**A** Educação Financeira tem recebido muita atenção tanto nacional quanto internacionalmente, recentemente, tornou-se uma das prioridades melhorar a qualidade de vida, conforto para o futuro e bem-estar financeiro e balanço patrimonial.

Muitos pais acreditam que o dinheiro não é da conta dos filhos, e eles se preocupam com sua educação e acham que isso os tornará adultos bem-sucedidos. A Educação Financeira não envolve apenas ensinar alfabetização financeira a seus filhos, mas aprender como administrar seu dinheiro de maneira adequada e não apenas economizá-lo.

Segundo Rocha (2008), “quando o indivíduo tem as finanças em ordem, ele toma decisões e enfrenta melhor as adversidades. E isso ajuda não só na vida financeira, mas também nos aspectos familiares.”

Nesse sentido, se você ensinar seu filho a administrar o dinheiro desde cedo, ele terá mais chances de aprender a administrar suas finanças e sua vida como adulto. Você saberá como economizar para comprar, como economizar para poupar mais.

**Isso pode ser explicado pelo fato de o Brasil ter passado por oito mudanças cambiais em 52 anos (1942 e 1994).**

Desse total, seis aconteceram num intervalo de vinte anos” (D’Aquino, 2008). Cruzeiro (1942 – 1965); Cruzeiro Novo (1965 – 1970); Cruzeiro (1970 – 1986); Cruzado (1986 – 1989); Cruzado novo (1989 – 1990); Cruzeiro (1990 – 1993); Cruzeiro Real (1993 – 1994); Real (1º julho de 1994) D’Aquino (2008, p. 8).

“Numa economia sufocada pela inflação, qualquer tentativa de planejamento financeiro tinha resultados frágeis e desanimadores” D’Aquino (2008, p.9). Mas, muita coisa mudou, o Brasil vive hoje uma estabilidade econômica onde se falar em educação financeira é essencial e vantajoso (D’Aquino, 2008).

Segundo D’Aquino (2003) quem não sabe lidar com dinheiro não o saberá ganhando R\$200,00 ou R\$20.000,00. Ainda assim, o problema acontecerá de novo, quase imediatamente e a intensidade aumenta, fique de olho nisso, ganhar dinheiro, gastar dinheiro e poupar dinheiro são habilidades que podem praticar sob a bandeira da ética para evoluir e manter o equilíbrio de nossas vidas. Sabendo que, em situações que envolvem dinheiro, os jovens e as crianças enfrentam problemas ligados à ética, o alto controle e a disciplina, a sociedade brasileira não tem a habilidade de lidar com finanças de forma adequada, e considerando a possibilidade de uma educação financeira para reverter essa situação, este trabalho visa identificar a relevância da educação financeira durante a fase de desenvolvimento.



## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA INFANTIL

A educação financeira é um método de ensino que transmite informações sobre como administrar as finanças pessoais.

Para isso, essa área de estudo tem como objetivo desenvolver habilidades voltadas para métodos de economia, investimentos e controle de gastos pessoais, a educação financeira é um dos maiores investimentos que você pode fazer no futuro do seu filho.

“Não será pequena a diferença, então, se formamos nossos hábitos de uma maneira ou de outra desde a nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva” Aristóteles (apud D’Aquino, 2008, p. 135).

Dessa forma, os hábitos adquiridos na infância são fundamentais para toda a nossa existência. Quem aprende mais a lidar dinheiro: A criança que se educou com mais idade ou o adulto que perdeu uma vida financeira estável e tranquila? Diversas vezes, a criança sofre quando os pais adotam o sistema de mesada, o que pode resultar na possibilidade de seu filho, ocasionalmente, falir.

“Falir com tão pouco dinheiro ensina a evitar as grandes falências na vida adulta” (D’Aquino, 2003). Conforme o mesmo autor (2007), até os cinco anos de idade, as bases da nossa relação com o dinheiro são construídas. A partir daí a tendência de repetir os mesmos comportamentos, sem conseguir fazer mudanças significativas, vai se consolidando ao longo da vida.

A instrução financeira para crianças prepara-as para desafios específicos do presente, como o desenvolvimento de um comportamento saudável, responsável e ético em relação ao dinheiro.

Dessa forma, a criança, educada financeiramente, aprende mais a lidar com o dinheiro do que o adulto, que perdeu uma vida financeira estável e tranquila. Durante os primeiros quatro ou cinco anos de vida, as crianças adquirem grande parte dos princípios éticos ensinados.

Elas aprendem a apreciá-los e a ter conhecimento dos sentimentos e das demandas dos outros. Nos primeiros anos, a criança deve aprender a ter autoconfiança e a ter coragem para enfrentar o desafio, sendo que a melhor maneira de aprender é errando.

A existência das crianças não pode ser apenas repleta de felicidades. É importante que elas experimentem o esforço ou o trabalho com uma recompensa (nem sempre imediata), pois, caso contrário, podem enfrentar desapontamentos para sempre.

Por meio de comportamentos simples, os pais e seus filhos são ensinados sobre as bases da educação financeira. Ações quotidianas auxiliam a criança a se preparar para adiar seus desejos e suportar a espera em troca de vantagens futuras.

Conforme Pinheiro, a educação financeira pode ajudar as crianças a compreenderem o valor do dinheiro e ensiná-las a gerir orçamentos e a poupar. Proporciona às estudantes competências relevantes que os permitam viver de forma independente, permitindo que preparem grandes eventos em sua existência, tais como a aquisição de uma residência própria, a manutenção da família, o financiamento dos estudos dos filhos e a preparação para a aposentadoria.

Após ter contato com a Educação financeira as crianças mudam seu comportamento da água para o vinho. Percebe-se com facilidade como ficam mais cuidadosas com seus brinquedos, suas roupas e seu dinheiro. Todas passam a adotar cofrinhos, ficam atentas os preços das coisas, muitas abandonam ou reduzem o hábito de colecionar figurinhas e preencher álbuns, ficam mais atentas ao combate ao desperdício, preocupam-se mais com a natureza e combatem mais desperdícios como a água, energia e alimentos, demonstram maior maturidade e consciência com a importância da poupança para o seu futuro Modernell (2009, apud Pereira et al).

As decisões sobre a educação das crianças estão diretamente ligadas ao futuro delas, e, por isso, a atenção dos pais deve ser aprimorada. "Assim como ocorre no campo das finanças, escolhas ruins na educação mostrarão seus efeitos apenas no futuro" Cerbasi (2006 p. 31).

A educação financeira ensina a criança a distinguir necessidades de desejos e a perceber as possibilidades limitadas que o dinheiro pode oferecer. É necessário que elas compreendam que possuem a capacidade de projetar um futuro financeiro mais promissor.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que eles aprendam a fazer escolhas, a aproveitar oportunidades, a buscar educação e conhecimento adequados às suas metas e, frequentemente, a adiar desejos imediatos para garantir a realização de um objetivo relevante.

Terão que criar hábitos financeiros saudáveis que as afaste do consumismo desenfreado, mas ao mesmo tempo estimule-as a desfrutar dos prazeres que o dinheiro pode oferecer, sem tornarem-se escravas do dinheiro (Modernell, 2011).

Segundo D'Aquino (2008, p. 137), permitir que a criança aprenda a reconhecer e sustentar no correr das horas, dias, meses e anos o desejo que é o dela, não o nosso, vai torná-las, pouco a pouco, senhoras de suas escolhas.

O mundo cada vez mais exigente está aí e a vida precisa ser vivida com sabedoria. Nós, adultos, temos a grata responsabilidade de cuidar e formar o adulto do amanhã. Um adulto consciente e responsável formado sobre as bases sólidas do amor, carinho, compreensão e conhecimentos adquiridos em casa, na escola, nos livros e em sites qualificados. Enfim, um adulto inteligente e criado dentro do universo de saberes disponíveis (VILHENA, 2011).

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS

A responsabilidade da escola é de reforçar o que foi aprendido em casa. A educação financeira não é uma disciplina presente nem mesmo nas famílias nem nas escolas brasileiras. Dessa forma, a criança não é capaz de lidar com o dinheiro em casa nem na escola.

Segundo D'Aquino, (2007), fala que educação financeira é função dos pais e não da escola. As consequências deste fato são determinantes para uma vida de oscilações econômicas, com graves repercussões tanto na vida do cidadão, quanto na do país.

Kiyosaki (2000) critica o arcaico sistema de ensino: "Nosso sistema escolar, por ter sido criado na época agrária, ainda acredita em casas em alicerces. Chão de terra batida ainda está na moda. Assim, a garotada sai da escola sem qualquer fundamento financeiro".

E, por fim, completa: “Este sistema de ensino não tem conseguido acompanhar o ritmo das mudanças globais e tecnológicas do mundo atual. Temos que ensinar aos jovens as habilidades acadêmicas e financeiras de que precisarão não só para sobreviver, mas para desenvolver-se no mundo com que se deparam.”

Segundo Kiyosaki (2000, p. 81): Como os estudantes deixam a escola sem habilidades financeiras, milhões de pessoas instruídas obtêm sucesso em suas profissões, mas depois se deparam com dificuldades financeiras. Trabalham muito, mas não progridem.

O que falta em sua educação não é saber como ganhar dinheiro, mas como gastá-lo - o que fazer com ele depois de tê-lo ganho. E o que se chama aptidão financeira (que você faz com o dinheiro depois que o ganhou). Uma pessoa pode ser muito instruída, bem-sucedida profissionalmente e ser analfabeta do ponto de vista financeiro.

Essas pessoas muitas vezes trabalham mais do que seria necessário porque aprenderam a trabalhar arduamente, mas não como fazer o dinheiro trabalhar para elas.

A maioria das crianças não têm a menor noção de dinheiro, apesar de terem que lidar com ele todos os dias. Godfrey e Edwards (2007) afirmam que nunca se é jovem demais para começar a aprender sobre dinheiro e seu valor. Alegam que as crianças começam a ter familiaridade com o dinheiro logo que iniciam a sua vida e, conseqüentemente, isso significa que elas podem aprender os princípios da administração financeira em idades precoces.

É perceptível que, na infância e adolescência, iniciam o seu desenvolvimento. Delimitar as suas personalidades de forma clara torna o Ensino Fundamental um período propício para a introdução de um conteúdo mais aprofundado sobre a Educação Financeira. É crucial que o aluno desenvolvesse a Educação Financeira desde o início da vida escolar, pois o conhecimento não se manifesta sozinho, a não ser pelo aprendizado.

Capacitar os alunos desde cedo é demonstrar preocupação com a vida deles no futuro, é consciencializar de que o conhecimento no assunto pode influenciar o futuro para que tenham uma vida melhor.

O objetivo central é introduzir a disciplina de Educação Financeira no Ensino Fundamental, para que, no futuro, as crianças se tornem adultos conscientes, consumidores bem-informados, capazes de tomar decisões. A educação financeira nas escolas é o processo de compreender como todas as ações estão sendo executadas.

Para tomar decisões, é preciso ter um olhar mais aprofundado. Para ter a certeza do que fazer, o olhar para o futuro é um passo crucial, e tomar decisões grandes ou pequenas.

A educação financeira no início da escolaridade pode contribuir significativamente para a formação, a ideia de que os adultos são responsáveis financeiramente é uma das mais importantes motivações.

O que falta para que países como o Brasil deixem de ser desenvolvidos? A presente situação é a que se encontra atualmente. A Educação Financeira sustenta a importância do contato com as pessoas. As crianças devem ter o conhecimento de como utilizá-lo de forma correta.

É necessário que a criança compreenda como obter o seu lucro, como economizar e como poupar, investir, sobretudo, para não ficar sem nada depois.

Monteiro e Mankiw (2001, p. 543) declaram que “o investimento em educação é tão importante quanto o investimento em capital físico para o sucesso econômico a longo-prazo de um país”. Então, podemos concluir que a Educação Financeira no Ensino Fundamental é um avanço na educação.

Conforme Domingos (2014 p.18) fala, “a Educação Financeira é imprescindível para construir um país mais realizador de sonhos” e ainda “não é finanças, nem exatamente apenas poupar”. É mais do que cálculos matemáticos e sim hábitos, costumes e comportamentos”.

A educação financeira não é um mero conjunto de técnicas de cálculo, mas sim um processo de compreensão da realidade, planejamento de sua vida, prevenção e realização pessoal e coletiva. Dessa forma, a abordagem da Educação Financeira desde o início da vida escolar é pertinente, pois é neste período que se inicia a construção de um projeto de vida.

Como no Brasil, por se tratar de um País subdesenvolvido, não são todas as crianças que recebem de sua família uma base à Educação Financeira, se não existir esse reforço advindo da escola, muitos alunos ficam à mercê da sorte, crescem sem saber distinguir o necessário do supérfluo. O papel do educador será então agir no sentido de contribuir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva da criança, compreendendo-a na sua totalidade (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

Diversos autores sustentam que o tema da Educação Financeira deve ser trabalhado como um tema interdisciplinar, e não apenas em uma disciplina, ensinando, dessa forma, a disciplina de poupar tudo, e não apenas o dinheiro. Este tema deve ser levado à realidade do aluno, usando a prática como um dos principais aliados para ensiná-lo.

Se todos os estudantes do Ensino Fundamental tivessem acesso à Educação Financeira, suas famílias teriam menos danos à qualidade de vida devido ao descontrole financeiro. A educação financeira é um direito de todos e o conhecimento das finanças pessoais é uma responsabilidade.

Podemos também falar dos benefícios para a escola, que, além de tudo, também é benéfica. É possível ter a oportunidade de se destacar no mercado por oferecer um ensino diferenciado. Ao estender a instrução aos pais, auxiliando a lidar com a situação. De maneira mais adequada com suas finanças. A capacidade de lidar com a Educação Financeira em sala de aula representa um grande diferencial para os alunos e professores.

A Educação Financeira tem se mostrado um tema transversal para o professor, de forma que este possa compreender de forma sucinta e levar para a realidade que vive. A realização de cálculos de juros e a previsão de resultados são apenas uma etapa. É crucial que se foque na Educação Financeira comportamental, ou seja, incentivando o aluno a modificar o seu comportamento que possa ser prejudicial a longo ou curto prazo, estimulando a aquisição de novos hábitos benéficos, fornecendo uma orientação para que o aluno aplique o que aprendeu em sala de aula.



O início da Educação Financeira no ambiente escolar tem como objetivo abordar sobre planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente para os alunos. Para isso, conhecimentos matemáticos são essenciais à vida de todos, pois estão inseridos na rotina de forma direta ou indireta (SAVOIA; SAITO; SANTA-NA, 2007).

Para a aplicação de Educação Financeira se faz necessário utilizar de diversas metodologias, principalmente em tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas.

O objetivo da aplicação de finanças nas escolas é estimular os estudantes em relação ao seu próprio dinheiro que é advindo de: mesada, orçamento pessoal e orçamento familiar (OLIVEIRA et al., 2017).

A alfabetização escolar proporciona o aprendizado do valor do dinheiro, através de operações básicas. No último ano do Ensino Fundamental, o aluno tem uma perspectiva de profissão e a organização necessária para planejar e adquirir bens pessoais, como a realização de uma viagem ou a aquisição de um bem que ofereça um desejo imediato.

A literatura apresenta uma série de métodos e atividades que podem ser aplicados em sala de aula, de acordo com as ideias presentes no trabalho de Campos (2012).

As atividades propostas têm como objetivo apresentar situações abertas e reais que propiciem uma variedade de soluções, de modo a que os alunos desenvolvam uma forma de identificar a aplicabilidade da matemática e, sobretudo, da Educação Financeira no seu dia a dia.

As aulas práticas de Educação Financeira trazem benefícios significativos para o educando, pois estimulam a criatividade, o senso crítico e a reflexão, o que torna possível que o aluno aprenda a utilizar o conhecimento adquirido na escola no dia a dia, estabelecendo uma relação entre o conteúdo e o mundo.

A praticidade ensina o aluno a não aceitar uma informação sem refletir sobre o que ela realmente serve, com base em argumentos e evidências. Além disso, estimula a procura por conhecimento e o torna independente.

As atividades educativas são baseadas na criação de conteúdos com situações de aprendizagem, de modo a permitir que os alunos atinjam os objetivos propostos, consolidando, dessa forma, o conhecimento. Atividades dinâmicas e inovadoras tornam as aulas mais leves e interativas, o que resulta em excelentes resultados e desempenho.

É pertinente que o professor trabalhe o tema em sala de aula de forma que o aluno se sinta motivado a aprender. Durante o Ensino Fundamental, as crianças demonstram grande capacidade de imaginação. A arte de imaginar surge de pequenas coisas que se transformam em histórias inacreditáveis. Isso também poderá ser usado para aperfeiçoar o seu conhecimento.

Aplicações em sala de aula para o ensino de Educação Financeira, tendo em mente que a metodologia escolhida pelo professor para a educação financeira, é bastante diversa. Ele poderá encontrar maneiras mais adequadas para a sua turma.

## ENSINANDO A EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA AS CRIANÇAS

Em primeiro lugar, trata-se da forma como se dá a introdução à educação. É de suma importância salientar que as crianças, desde os primeiros anos de vida, estão imersas em uma sociedade de foco no consumo, cujo foco é mais no "ter" do que no "ser". Sendo assim, é crucial que aprendam a ter uma relação sadia com o dinheiro, respeitando cada etapa.

Diante disso, especialistas, psicólogos e educadores se pronunciaram em entrevista. Para a revista Veja, foram apresentadas as fases comportamentais da criança em relação ao tema do dinheiro, bem como os erros cometidos pelos pais e as ações a serem tomadas para aperfeiçoar a orientação, como é demonstrado no quadro a seguir.

Diante disso, especialistas, psicólogos e educadores se pronunciaram em entrevista. Para a revista Veja, foram apresentadas as fases comportamentais da criança em relação ao tema do dinheiro, bem como os erros cometidos pelos pais e as ações a serem tomadas para aperfeiçoar a orientação, como é demonstrado no quadro a seguir.

### Fase comportamental das Crianças

Fase	Os erros mais comuns nesta fase
<p><b>De 5 a 7 anos</b></p> <p>A capacidade de entender questões relacionadas a dinheiro ainda é pequena. A criança não está pronta para controlar gastos nem para diferenciar o caro do barato</p>	<p><b>Situação 1:</b> pôr o filho a par de todos os detalhes da situação financeira da família – quanto os pais ganham, quanto custa cada coisa da casa, quais as dívidas. <b>Por que os pais o fazem:</b> acreditam que a criança deve, desde cedo, conhecer a realidade financeira da família para que entenda que é preciso economizar. <b>Por que está errado:</b> se os pais começam a detalhar contas, gastos e dificuldades, as crianças podem entender que custam muito caro à família e ficam angustiadas. É comum que comecem a dizer que não precisam de determinadas coisas – um comportamento que os pais acham “bonitinho”, mas que, nessa faixa etária, costuma ser sinal de ansiedade. <b>A estratégia correta:</b> a criança precisa de exemplos práticos para começar a entender o valor das coisas. Se a família vai viajar</p>
<p><b>De 8 a 12 anos</b></p> <p>Nessa fase surgem as primeiras comparações com a situação financeira dos amigos. Roupas e acessórios de marca passam a fazer parte da lista de vontades dos filhos, e é comum que eles perguntem sobre as finanças dos pais. Ainda não entendem situações complexas como dívidas da família</p>	<p><b>Situação 1:</b> abrir uma poupança para aplicar a mesada do filho – e impedi-lo de mexer nesse dinheiro. <b>Por que os pais o fazem:</b> porque acreditam que é importante ensinar os filhos a poupar desde cedo. <b>Por que está errado:</b> parte do processo de aprender a economizar dinheiro é saber como gastá-lo. E isso inclui fazer escolhas e, eventualmente, arrepender-se delas. <b>A estratégia correta:</b> até os 11 anos, a melhor maneira de ensinar a poupar é estimular objetivos de curto prazo. Um exemplo: se a criança quer comprar figurinhas e precisa poupar 1 real por semana, ajuda a economizar usando o cofrinho. A partir dos 12 anos, a poupança é uma opção, mas sem o uso do cartão. <b>Situação 2:</b> estabelecer valores para tarefas da casa como arrumar o quarto ou ajudar a lavar a louça. <b>Por que os pais o fazem:</b> para estimular a criança a fazer tarefas às quais não está acostumada e ensinar-lhe o valor do trabalho. <b>Por que está errado:</b> atrelar um preço ao que a criança faz transforma a relação entre pai e filho em um negócio – e isso diminui a autoridade dos pais. <b>A estratégia correta:</b> antes dos 11 anos, vale mostrar à criança que ela deve ajudar em casa porque faz parte da família, e não pelo dinheiro. A partir dessa idade, os pais podem contratá-la para uma tarefa específica, como lavar o carro ou dar banho no cachorro. <b>Situação 3:</b> dar dinheiro ao filho como forma de prêmio por ter conseguido boas notas na escola <b>Por que os pais o fazem:</b> para tentar manter o controle sobre o desempenho escolar da criança. <b>Por que está errado:</b> prometer remuneração para boas notas é mostrar à criança que o importante é o resultado, e não o processo de aprendizado. <b>A estratégia correta:</b> jamais ofereça dinheiro como recompensa por um bom desempenho. Há outras opções par</p>

<p><b>De 13 a 17 anos</b></p> <p>O adolescente já tem capacidade de compreensão, organização e planejamento a médio prazo do uso do dinheiro. No entanto, ainda tem dificuldade com o manejo a longo prazo</p>	<p><b>Situação 1:</b> dar ao filho adolescente um cartão de crédito. <b>Por que os pais o fazem:</b> porque acham que os filhos já têm maturidade suficiente para usá-lo. Por que está errado: o cartão de crédito ensina somente a gastar e nunca a economizar. Isso solapa o aprendizado da poupança, que é especialmente importante na adolescência. <b>A estratégia correta:</b> o cartão só deve ser introduzido a partir dos 18 anos e, ainda assim, em uma conta conjunta com um dos pais. É a forma de acompanhar de perto a relação do filho com os gastos. Se o cartão for primeiro um cartão de débito. Fica mais fácil controlar o que entra e o que sai <b>Situação 2:</b> abrir uma conta para o filho e acompanhar o extrato sem que ele saiba. <b>Por que os pais o fazem:</b> para manter algum controle sobre a vida dos filhos. <b>Por que está errado:</b> depositar confiança gradualmente no filho à medida que aumenta a sua capacidade de organização financeira é um passo fundamental na educação. Se ele se sente espionado, a tendência é tentar burlar os mecanismos de controle ou desafiar os pais <b>A estratégia correta:</b> uma vez aberta a conta, é preciso dar autonomia ao filho. Se ele gasta</p>
<p><b>De 18 a 21 anos</b></p> <p>Ele já é perfeitamente capaz de assumir sua vida financeira, fazer escolhas e ser responsável por seus atos</p>	<p><b>Situação 1:</b> dar mesada ao filho com mais de 21 anos. <b>Por que os pais o fazem:</b> como os filhos estendem cada vez mais a permanência na casa dos pais, muitos continuam a tratá-los como dependentes, ainda que já sejam maiores de idade e recebam o próprio salário. <b>Por que está errado:</b> o jovem não se sente estimulado a trabalhar. Muitas vezes o salário é inferior ao que recebia dos pais. Frustração e acomodação no início da vida adulta comprometem o amadurecimento. <b>A estratégia correta:</b> é importante que, a partir do momento em que entra na faculdade e começa a fazer um estágio, o filho assuma pequenas contas ou despesas da família. Pode ser a própria conta de celular, a gasolina do carro ou mesmo o pão que compra todos os dias pela manhã</p>

Fonte Revista Veja (ed. 2117 de 17 de junho de 2009)

Dessa forma, a partir dessas considerações, poderá retomar a questão. A educação financeira deve ser introduzida junto às famílias,

**Como ganhar:** A ideia de assegurar a solidez financeira. Os herdeiros devem cursar bons colégios. Em universidades de excelência, foi possível servir de forma satisfatória. A sorte é a que recebemos dos nossos pais. As condições de trabalho são as seguintes: O mercado de trabalho que os nossos filhos conhecerão requer outros Acessórios. A medicina, de um lado, é melhor humorada do que a outra. A boa notícia de que os nossos filhotes estarão aptos a viver até os 120 anos de idade. Nos últimos anos, os estudiosos da economia não têm demonstrado uma perspectiva tão otimista. Consulte-nos. As últimas notícias que chegam por esses últimos mostram a diminuição da população. A quantidade de vagas em quase todos os setores é quase infinita. Em outras palavras, haverá um au-

mento significativo de pessoas. A cada dia, o número de vagas de trabalho diminui. Somos responsáveis pelos nossos filhos. Haverá um problema que será resolvido ao longo do caminho.

**Como poupar:** As crianças devem ser incentivadas a perceberem que o prazer de poupar é semelhante ao que se tem ao empregar o dinheiro. São prazeres que complementam o prazer. É por essa razão que o apego é tão importante. Exagerar no dinheiro é tão preocupante quanto a displicência. Irresponsável pelos gastos. Aprimorar a capacidade de reconhecer as diferenças. A dualidade desses prazeres, bem como a capacidade de conviver com o melhor de cada um. Um é fácil de ser alcançado. No entanto, como em quase tudo o que diz respeito à mentalidade de uma pessoa é formada quando ela é menor. Quanto mais cedo a criança estiver, mais fácil será.

**Como gastar:** A aplicação de recursos financeiros é uma atividade que requer a tomada de decisões. Preparar os filhos para a vida. É importante ter clareza das consequências de segui-las. São responsáveis pelo destino a que se apropriaram.

**Os pilares da administração financeira são:**

O ganho.

A economia, o gasto e a doaram-se como pilares do universo infantil.

As crianças, no futuro, devem evitar as armadilhas dos crediários.

Além de empréstimos e cheques especiais, existem outras formas de endividamento.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação à metodologia, deve-se utilizar como base para a educação. Os especialistas financeiros aconselham a adoção de uma quantia semanal (semana) ou mensal (mesa), com o objetivo de ensiná-las a poupar - o que implica em uma renúncia para obter algo maior.

É notório que a mesada proporciona o aprendizado prático do conceito de planejamento, causa e efeito, bem como a responsabilidade por suas escolhas. Dessa forma, a criança ou jovem inicia-se em finanças pessoais, a fim de que, futuramente, desencoraje seus impulsos impulsivos e consumistas.

A mesada não pode ser considerada uma "moeda" de punição. Qualquer tipo de conduta inadequada, sem a devida autorização ou autorização. É de suma importância estabelecer normas para o gasto.

É dever dos pais demonstrarem cautela e cautela. É uma responsabilidade ao escolher a mesada, uma vez que ela não pode ser encarada como uma simples. "Remuneração", "premiação" e "símbolo de status" são sinônimos de "remuneração".

É crucial que os pais desenvolvam a compreensão de que a mesada é uma parcela do salário. Ferramenta que ajudará na educação financeira de crianças e adolescentes. Sendo assim, é um instrumento de grande valor educativo.

Atividades financeiras para crianças são métodos educativos que ensinam aos pequenos como administrar financeiramente de maneira saudável. No final das contas, o propósito é a curiosidades dos pequenos acerca de um tópico frequentemente considerado de grande importância. As crianças aprendem sobre preços, como negociar, como pagar e como evitar comprar coisas por impulso.

## ATIVIDADES QUE CONTRIBUEM NA EDUCAÇÃO FINANCEIRAS PARA CRIANÇAS

Atividades financeiras para crianças são métodos educativos que ensinam aos pequenos como administrar financeiramente de maneira saudável. No final das contas, o propósito é a curiosidades dos pequenos acerca de um tópico frequentemente considerado de grande importância.

As crianças aprendem sobre preços, como negociar, como pagar e como evitar comprar coisas por impulso. A seguir, estão algumas sugestões de jogos educativos.



**1) JOGOS EDUCATIVOS**

O propósito do jogo de tabuleiro é simular as escolhas financeiras e ensinar a fazer escolhas financeiras adequadas, sem depender da sorte dos dados ou das cartas. O jogo de tabuleiro é adequado tanto para pessoas jovens quanto adultas, sendo utilizado em instituições educacionais, workshops e atendimentos a indivíduos com dificuldades financeiras, resistência ou objeções à aprendizagem por meio de livros e cursos.

**2) DESENHOS ANIMADOS**

Está ciente de que a produção de desenhos tem como objetivo a educação financeira. Os estúdios elaboraram episódios curtos que explicam de forma divertida como utilizar o dinheiro de forma responsável.

**3) VÍDEOS E MÚSICAS**

É evidente que as canções infantis têm o poder de inibir a perspectiva. Assim, são ferramentas valiosas para a inclusão da discussão sobre o dinheiro no cotidiano das crianças. No Youtube, há diversas produções que, certamente, agradam os pequenos.

**4) BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA**

A negociação de preços, trocas, avaliação do custo-benefício e, por fim, a prevenção de dívidas. Você pode usar notas falsas ou calculadoras para fazer compras e ensinar as crianças a fazerem as contas.

**5) LEITURA EM FAMÍLIA**

É possível ter bons momentos de aprendizado em família lendo juntos pequenos textos de livros infantis voltados para a educação financeira. Vale ressaltar que os livros devem ser ilustrados e ter uma linguagem clara, para que as crianças não percam o interesse.

**6) COFRINHO**

Optou por uma bolsa educativa? Ensine os pequenos a pouparem sempre que puderem. A economia foi feita por um motivo específico, como comprar um jogo que a criança queria muito. Muitas pessoas têm usado dinheiro físico, então é possível usar cofrinhos virtuais.

**7) COMPRAS**

As crianças podem fazer suas próprias compras. Aquisições pequenas e que não geram grandes gastos. Você pode fazer um cartão para as crianças que já têm uma conta bancária. O limite é baixo e as crianças aprendem logo cedo como usar os meios de pagamento eletrônicos.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a influência dos pais exerce sobre as crianças, uma vez que elas foram criadas em um período em que não se discutia a educação financeira, e dada a sua natureza recente no Brasil, despertou-se o interesse em aprofundar o tema, de forma a compreender sua amplitude, relevância e impacto.

A educação financeira, ao longo do desenvolvimento, pode contribuir para uma relação equilibrada entre o dinheiro e a criança, fornecendo maiores chances de se tornar um adulto consciente em relação às finanças.

Dessa forma, a educação de qualidade poderia contribuir para a formação de cidadãos de melhor qualidade. E foi possível compreender o processo de educação financeira e seus valiosos ensinamentos em relação ao dinheiro a longo prazo. Uma criança adquire uma educação financeira mais aprimorada do que uma pessoa adulta, uma vez que as bases do modelo financeiro são construídas durante a infância.

Nesta etapa, ela transmitirá as impressões que serão levadas para a vida. Nessa fase, ela percebe o dinheiro como uma fonte de prazer, segurança, irritação, sofrimento, preocupação, organização, organização como algo que trará benefícios ou como algo impossível.

O processo de educação financeira é longo. Aprender a aplicar os princípios é aprimorar a capacidade de aplicação de uma criança. A questão do dinheiro está relacionada a ensinamentos de organização, planejamento, responsabilidade, equilíbrio e, sobretudo, ética, que estão ligados à formação de cidadãos de melhor qualidade.

A criança desenvolve competências fundamentais em relação às decisões, como a realização de escolhas financeiras. Dessa forma, ela tende a pensar antes de tomar qualquer decisão, planejar, analisar o futuro, o passado e o presente ao mesmo tempo, criando um estado de relaxamento, segurança e confiança em si mesma.

No entanto, a educação financeira deve ser bem estruturada, de acordo com a idade de cada criança, ficando atento a crianças que não gastam, pois isso leva a uma educação financeira desigual, onde a criança se tornará um jovem e adultos avarento, sem saber aproveitar as benesses que o dinheiro pode proporcionar.

Mantenha-se atento aos exemplos dados, pois a criança aprende com o que vê e o que ouve. Os pais são sempre responsáveis por transmitirem ensinamentos, mesmo quando não estão ensinando de forma correta. É importante salientar que a educação financeira é uma das primeiras etapas de qualquer educação.

A família é a principal responsável por transmitir esses ensinamentos. A função da escola é a de reforçar esse conteúdo. A educação financeira nas escolas brasileiras ainda está em fase de testes. A mesada é uma ferramenta de grande avaliação no que diz respeito à educação financeira. Ao ser usada adequadamente, essa ferramenta proporciona o aprendizado de economia, equilíbrio das despesas, planejamento e falência.

A educação é um ato de amor, apenas se aprende a amar a quem queremos bem. A educação financeira é tão importante quanto qualquer outra. A educação não se limita a ensinar à criança como lidar com o dinheiro, uma vez que a quantia é reduzida. A maior parte das habilidades aprendidas através do dinheiro estão relacionadas à resolução de problemas, à tomada de decisões, à capacidade de se doar em tempo e talento, à capacidade de planejar e ao princípio da ética.

# REFERÊNCIAS

- AROEIRA, Maria Luísa C; SOARES, Maria Inês B; MENDES, Rosa Emília A. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo- FTD, 1996.
- CAMPOS, Marcelo Bergamini. **A educação financeira na matemática do ensino fundamental**. 2012a. disponível em: [https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/wpcontent/uploads/sites/134/2011/09/Produto-Educacional-Marcelo\\_Bergamini\\_Campos.pdf](https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/wpcontent/uploads/sites/134/2011/09/Produto-Educacional-Marcelo_Bergamini_Campos.pdf). Acesso em: 07 set. 2020.
- CERBASI, Gustavo. **Filhos inteligentes enriquecem sozinhos: Como preparar seus filhos para lidar com o dinheiro**. São Paulo: Editora Gente, 2006.
- D'AQUINO, Cássia de. **A importância da educação financeira**. Fev. 2003. Disponível em: Acesso em: 17 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Educação financeira. Como educar seus filhos**. Rio de Janeiro- 2008
- \_\_\_\_\_. **Educação financeira infantil Belo Horizonte- Centro Universitário Newton Paiva**, 2012. Entrevista concedida à Débora Patrícia de Souza.
- \_\_\_\_\_. **História do dinheiro**. Abril, 2008. Disponível em: [http://www.monitorinvestimentos.com.br/aprendizado.php?id\\_aprendizado=43](http://www.monitorinvestimentos.com.br/aprendizado.php?id_aprendizado=43). Acesso em: 20 fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. **O que é educação financeira**. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2011.
- DOMINGOS, Reinaldo. **Terapia financeira**. São Paulo-Gente, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Terapia financeira: realize seus sonhos com educação financeira**. Rio de Janeiro-DSOP, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A importância da inclusão da educação financeira nas escolas**. 2014. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/importancia-dainclusao-da-educacao-financieira-nas-escolas/>. Acesso em: 11 set. 2020.
- GODFREY, Neale S.; EDWARDS, Carolina. **Dinheiro não dá em árvore: como introduzir seus filhos no mundo das finanças**. São Paulo- Jardim dos livros, 2007.
- KIYOSAKI, Robert T.; Lechter, S.L. **Pai Rico, pai pobre: O que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro**. Ed. 66, Rio de Janeiro- Elsevier, 2000.
- MODERNELL, Álvaro. **Por que educação financeira para crianças?** Disponível em: Acesso em: 19 jan. 2011.
- MONTEIRO, Maria José Cyhlar; MANKIW, N. Gregory. **Introdução à economia: princípios de micro e macroeconomia**. Tradução da 2. ed. Maria José Cyhlar Monteiro. Rio de Janeiro- Campus, 2001.
- OLIVEIRA, Sandra Alves de. **O lúdico no ensino de matemática: ressignificando a prática pedagógica**. In: Universidade Federal De São Carlos. II Encontro da Rede de Professores, Pesquisadores e Licenciandos de Física e de Matemática. São Carlos-2009. Disponível em: [http://www.enrede.ufscar.br/participantes\\_arquivos/E6\\_OLIVEIRA\\_RE.doc\\_1\\_.pdf](http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E6_OLIVEIRA_RE.doc_1_.pdf). Acesso em: 17 set. 2020
- ROCHA, Ricardo Humberto. **Educação financeira em pauta**. Disponível em: 69. Acesso em: 10 nov. 2008.
- SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis Santana A. **Paradigmas da educação financeira no Brasil**. Rev. Adm. Pública. v. 41, n. 6. Rio de Janeiro, nov./Dec. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000600006>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003476122007000600006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003476122007000600006). Acesso em: 20 out. 2020.
- VILHENA, Bernadette. **O sucesso financeiro dos seus filhos virá do conhecimento**. Set. 2011.



# TATIANA DE NOVAIS NEVES DOS SANTOS

Graduada em Matemática pela Universidade de Santo Amaro (UNISA), em 2007. Professora de Matemática pela Prefeitura de São Paulo.



# A ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS



**RESUMO:** Este texto se concentra na Programação Diária Escolar, como ela impacta no crescimento do infante de recém-nascido a seis anos e como várias metodologias de educação, mais precisamente, a Educação Construtivista, a Pedagogia Freinet, a Pedagogia Waldorf e a Educação Tradicional, lidam atualmente na prática com esta Programação. Para elucidar o que é a Programação Diária Escolar, alguns dos elementos que compõem esta estrutura, como: ambiente, duração, infante e instituição de ensino, tiveram seus conceitos elaborados. Portanto, conclui-se que o assunto abordado não deve ser visto como uma simples lista de tarefas estáticas, mas sim, mais um elemento do planejamento educacional, afinal, os aspectos de sua estrutura são tão vastos, que, se bem planejados, levando em consideração a ação do infante, subsidiam este grande cenário de aprendizado: a Programação Diária Escolar.

**Palavras-chave:** Tarefas; Crescimento; Programação Diária Escolar.



# INTRODUÇÃO

**M**uito se discute sobre o cronograma escolar, mas, na verdade, o que isso implica? Uma tarefa? Ou um conjunto delas? São apenas as tarefas fixas? O horário das aulas? Qual sua relevância? Existe apenas um modelo?

A seleção do tema cronograma escolar foi motivada pela trivialização e marginalização com que algumas instituições de Educação Infantil têm abordado este assunto, e para responder às diversas dúvidas que surgem quando se discute este tópico.

Em algumas instituições, o cronograma é estabelecido pela coordenação pedagógica, antecipadamente, sem considerar a realidade de cada turma; em outras é elaborado pela professora, também antecipadamente, mas já conhecendo a realidade da turma; às vezes é elaborado pelos próprios alunos; em algumas nem é estabelecido; e, em outras, é elaborado com a participação de toda a comunidade escolar. Quantas alternativas! Qual será a que melhor se adapta a uma proposta pedagógica de qualidade?

O cronograma escolar na Educação Infantil é algo que merece atenção, pois é ele que orienta e proporciona a segurança necessária para a criança que está em processo de desenvolvimento de noções de regras sociais, espaço e tempo.

Por isso, não deve ser visto como uma estrutura fixa, sem flexibilidade, com meras repetições de tarefas, entediando e retirando o interesse da criança em aprender e conseqüentemente se desenvolver, ou seja, criar um cronograma dentro do próprio cronograma escolar. Este “cronograma do cronograma” é um ponto da trivialização e da marginalização do tema, o qual desvia a realidade da criança ativa para a criança estática e condicionada. Como esclarece Madalena Freire (1983, p. 43): “A rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) do grupo. Rotina entendida como cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo”.

Este é um artigo de cunho bibliográfico, que examina a importância do cronograma escolar no crescimento do infante na Educação Infantil.

## O CRONOGRAMA ESCOLAR

O Dicionário Etimológico Nova Fronteira define Cronograma como Rota, isto é, trajeto, orientação, curso. Já o Dicionário Aurélio a define como: trajeto já percorrido e conhecido, geralmente trilhado de forma automática; sequência de ações, costumes, observada por força do costume.

Estas definições nos levam a algo mecânico, estático, feito apenas por repetição, o que não condiz com o cronograma de atividades realizadas no cotidiano escolar, que ocorre de maneira estável e não mecânica. Para Aroeira (1996, p.135):

A rotina escolar é uma sequência de atividades que visam a organização do tempo que a criança permanece na escola. Apoia-se na reprodução diária de momentos e nos indícios e sinais que remetem às situações do cotidiano (AROEIRA, 1996, p.135).

A Programação, por ser uma sequência de tarefas organizadas e intencionalmente planejadas, oferece aos infantes sentimentos de estabilidade, segurança e confiança em si mesmos e nos profissionais da instituição de ensino, colaborando assim, para o crescimento de sua independência, objetivo primordial da Educação Infantil.

Ao experimentar esta Programação diariamente, o infante se liberta da preocupação com a tarefa seguinte, tornando-a previsível, permitindo-lhe aproveitar cada tarefa em sua totalidade, de forma segura e independente, como enfatiza Zabalza (1998, p. 52): “O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e independência”.

Portanto, independentemente de como a Programação é elaborada, deve-se lembrar que ela não deve ser vivida de maneira rígida, inflexível e imposta pelo professor, pelo contrário, ela pode ser rica, alegre e prazerosa se vivida e construída com o infante.

## A CRIANÇA E SUA CONCEPÇÃO

A percepção de infante que temos hoje, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres; é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea.

No começo da civilização, em sociedades primitivas e por muito tempo, infantes eram vistos como adultos, participando desta vida social e agindo como tal. Só na época da Revolução Francesa, que Rousseau (1712-1778) revolucionou esta percepção. Para ele, (IN: Elias, 2000, p. 30): “O infante não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas próprias experiências”.

Dessa forma, o infante foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu crescimento tornou-se foco de pesquisas. Dois grandes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o crescimento do infante, são eles: Piaget (IN: O nascimento da inteligência do infante: 1982) e Vygotsky (IN: A formação social da mente: o crescimento dos processos psicológicos superiores: 1991).

Piaget descreveu estágios de crescimento que se definem pela lógica utilizada pelo infante ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida. O 1º estágio descrito é o Sensório-Motor, nele o pensamento é constituído pelas sensações (sensório) e pelos movimentos (motor), dando o nascimento da inteligência a partir da incorporação, feita pelo infante do mundo e de si mesma, podendo diferenciá-los. Saindo, assim, o infante de um estágio de puros reflexos e se crescendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos, ou seja, o infante percebe que o objeto continua a existir mesmo que este não esteja presente ao seu campo visual. Piaget (1982) afirma, então, que existe inteligência antes mesmo da linguagem.



O 2º estágio é o Pré-Operacional, onde o infante inicia, por isso o conceito pré, o crescimento de aspectos lógicos. São eles:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não se dá conta que objetos podem ser transformados e manterem a mesma quantidade, peso ou volume.
- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas um sentido, sem que o produto final possa retornar ao seu estado primeiro.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

No entanto, a característica inicial deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, habilidade do infante em representar coisas sem que esta esteja presente, ou seja, diferenciar o significado (coisa) do significante (representação da coisa).

Possibilitando a ele capacidade de brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar. Piaget deixou claro em seus estudos, que estas etapas aparecem nesta ordem e não em outra qualquer, sendo uma etapa a preparação para a etapa seguinte, e também não estabeleceu idades para quês estas acontecessem, dando sempre variações, afinal, para ele, o crescimento depende da interação do sujeito com o meio.

Mas Piaget limitou-se apenas ao crescimento cognitivo sem ressaltar outros aspectos – afetivos, emocionais, que também se desenvolvem a partir da interação com o outro.

Quem descreve esses outros aspectos do crescimento do ser humano é Vygotsky. Para ele (1991), a construção de pensamento e da subjetividade é um processo cultural, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens e pela linguagem desenvolvida em sociedade.

Considera o homem um ser bio-psi-co-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o meio, modificando-o e modificando a si mesmo. Essa interação só é possível através da mediação, processo pelo qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e possibilitando o crescimento integral do ser.

No entanto, para Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal. Portanto, segundo Elias (2000, p. 7): “No processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo”.

Portanto, Piaget e Vygotsky evidenciam em suas pesquisas que as habilidades de compreender e aprender são formadas pelas interações realizadas entre o indivíduo e o ambiente, caracterizando os desenvolvimentos motores, emocionais e cognitivos infantis num processo dinâmico que ocorre de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade do infante como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista apoiado pelos dois pesquisadores Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o crescimento do indivíduo ocorre a partir da interação deste com o ambiente que o envolve, ou seja, o crescimento ocorre por causa da relação que se estabelece entre

o indivíduo, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o ambiente onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

## O PAPEL DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os primeiros berçários no Brasil foram estabelecidos com uma abordagem de assistência social, criados para apoiar mães que trabalhavam. Ainda persiste uma visão de que o berçário é apenas um local para a criança permanecer enquanto a mãe está no trabalho.

A visão assistencialista implica uma redução do significado do cuidado, afastando-o de seu propósito educacional. No entanto, cuidar e educar estão intrinsecamente conectados. Essas duas ações se complementam constantemente. Como Guimarães (ref.) afirma, “o cuidado expande as possibilidades da educação”. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p.1):

Educação Infantil: primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino submetidos a controle social (2009, p.1)

O direito à educação pré-escolar é garantido por lei, conforme a constituição de 1988, para todas as crianças, “Art. 208. A obrigação do Estado com a educação será realizada através da garantia de: IV - educação infantil, em berçário e pré-es-

cola, para crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Assim, desde a constituição de 1988, a educação infantil tem sido apontada como um direito das crianças, uma responsabilidade do estado e uma escolha da família, reconhecendo a importância para a criança pequena de frequentar espaços coletivos de educação.

Ao contrário da visão assistencialista, o berçário deixa de ser um favor para as famílias de baixa renda para se tornar um direito de todas as crianças, devendo também proporcionar um trabalho de qualidade, com foco nas crianças e suas necessidades.

O papel da instituição de Educação Infantil no Brasil e no mundo vem se transformando de acordo com a história e a percepção do presente em cada momento histórico.

Com o começo da industrialização no Brasil, o papel da mulher na sociedade vem se modificando, com a inserção desta no mercado de trabalho de um sistema capitalista, foi se tornando necessário a criação de um sistema de atendimento organizado e público para seus filhos menores de seis anos, enquanto estas estivessem cumprindo suas jornadas de trabalho diárias. Segundo Sanches (1998, p. 96):

A assistência à infância impõe-se como necessária à estabilidade social. As primeiras creches surgem para atender a camadas pobres, indigentes, órfãos e filhos de trabalhadores, tirando-lhes da rua, fornecendo-lhes abrigo seguro. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas as vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, com patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do estado. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais. Nos

anos 20, o Estado concede estímulos fiscais ao atendimento da criança, fornece professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliários escolares, cabendo à sociedade civil a manutenção e prestação de serviços (1998, p. 96).

Já nas décadas de 80 e 90, a educação destinada às crianças de zero a seis anos recebeu um impulso muito grande com o estabelecimento, pela Constituição Brasileira, do direito à educação desde o nascimento. Sobre esse direito, a LDBEN formulou uma nova concepção para a Educação Infantil objetivando-a (1996): "o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade".

Caracterizada como a etapa inicial da Educação Básica, a Educação Infantil tornou-se uma parte essencial do processo educativo e, portanto, é inaceitável negligenciar a importância da base educacional.

A Constituição de 1998 não estabelece que a Educação Infantil deva ser exclusivamente realizada em instituições governamentais, afirmando que a educação fornecida pela família até os dois anos de idade é suficiente e adequada para suprir as necessidades da criança.

A Educação Infantil, ao longo de sua história, foi dividida em duas fases: uma creche com caráter assistencialista e uma pré-escola com caráter educativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) mantém as instituições históricas, mas introduz o termo "instituições equivalentes". A decisão de manter o termo "creche" foi tomada com o objetivo de preservar seu significado social, sensibilizando os legisladores para a realidade das crianças e das famílias trabalhadoras, contribuindo assim para a aprovação de propostas de

inclusão de direitos das crianças na Constituição.

Atualmente, a distinção entre creche e pré-escola é feita exclusivamente com base na idade das crianças atendidas. Isso significa que, de acordo com a LDBEN, essas duas instituições não diferem em termos de propósito, objetivos e conteúdo dos serviços prestados às crianças.

O Plano Nacional de Educação (PNE) possui um capítulo específico para a Educação Infantil e estabelece metas para a faixa etária de zero a seis anos, sem distinção por idade ou tipo de instituição, exceto quando se refere às metas de atendimento por faixa etária e à inclusão da creche nas estatísticas nacionais. A ideia expressa é que a Educação Infantil, desde o nascimento até a entrada da criança no Ensino Fundamental, seja organizada como um processo contínuo e abrangente de seu desenvolvimento e aprendizado, e não de acordo com modelos históricos reducionistas ou influenciados por demandas parciais baseadas em condições econômicas e sociais excludentes.

É importante ressaltar que, de acordo com Winnicott (1982), a Educação Infantil:

A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim da infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família 'para cima', em vez de uma extensão 'para baixo' da escola primária (WINNICOTT, 1982).

Com essa declaração, indica-se o fato de que ao ingressar na escola, o infante não abandona sua vida emocional, e sim, espera-se que ele amplie suas relações. Portanto, cabe à instituição de Educação Infantil criar um ambiente sócio-emocional saudável para o infante.

## O ZELAR E O INSTRUIR

Com a redefinição da percepção de infante, deixando esta de ser vista como objeto de tutela e passando a ser um sujeito de direitos, a Educação Infantil se deparou com a necessidade de rever seu papel e tentar acabar com a dicotomia entre zelar – tarefa da creche e o Instruir – tarefa da pré-escola.

Essa ideia de dicotomia vem de longe, de um passado em que se pensava que o infante pequeno era uma tabula rasa na qual a família e sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos – razão de apenas instruir. Ou da ideia inata de que tudo estava adormecido, como germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona.

Portanto era suficiente zelar pelo infante, para que sobrevivesse às mudanças físicas, psicológicas e sociais. O adulto desenvolvido seria uma consequência natural. Considerando, então, que tanto na creche quanto na pré-escola, o infante tem necessidade e direito de ser zelado e instruído, outros conceitos se fazem necessários.

O crescimento do infante passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, este, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma. Dentro desta percepção de crescimento o RCNEI (1998, p. 23) considera o Instruir, como:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças,

aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (1998, p. 23).

E o zelar, como:

Cuidar significa valorizar e ajudar o desenvolver das capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEI, 1998, p. 24).

Diante destes conceitos, percebesse o quanto estes são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se-ia na fragmentação de um ser humano individualizado. Assim, para essa unidade o MEC (1994, p. 16) propõe em uma de suas diretrizes básicas:

As particularidades da etapa do desenvolvimento, compreendidas entre zero a seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família (BRASIL, 1994, p. 16)

Outro fator relevante no desenvolvimento da criança que engloba os fatores Cuidar e Educar é a importância da participação do educador neste processo.

Afinal, sabe-se que a criança se desenvolve através de trocas afetivas e por meio de contato com o outro, e é este, o educador, quem faz o papel de mediação entre a criança e o meio e a facilitação da relação criança e criança. Necessitando sempre haver a construção de um vínculo entre quem cuida e educa e quem é cuidado e educado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rotina engloba aspectos maiores e sua organização depende de fatores diferenciados que são interdependentes e indissociáveis, tratados neste trabalho em sua conceituação teórica e no relato prático, como: percepção de infante e escola, organização de ambiente e duração, relação com o outro e com o meio e crescimento do infante conforme as proposições.

Dessa forma, a organização da Rotina deixa de ser apenas um orientador diário e passa a ser mais um importante item do Projeto Político Pedagógico escolar. Sua organização estruturada de acordo com sua realidade prática e teórica vivida pela escola, garante um contexto de aprendizagem para o infante construir seus conhecimentos e relações pessoais e com o meio, crescendo de forma segura, concreta, saudável e com alicerces bem fundamentados para as futuras construções.

# REFERÊNCIAS

- ARIES, Philippe. **História social da criança e da infância**, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AROEIRA, M. L. C. **Didática de Pré Escola: vida criança: brincar e aprender**, São Paulo: editora FTD, 1996.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**, Porto Alegre: editora Artes Médicas, 1999.
- BRASIL. **Declaração dos Direitos das Crianças**, São Paulo: editora Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**, Brasília, 1998.
- CENAFOR. **Quadro de abordagens de Ensino**, São Paulo, 1983.
- COSTA, G. A. B. **Um olhar reflexivo sobre a organização da rotina na creche: um estudo de caso**, Mogi das Cruzes, 2003 – Tese de Mestrado.
- DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty; HILDEBRANDT, Carolyn; EDMIASTON, Rebecca & SALES, Christina. **O currículo construtivista na Educação Infantil – práticas e atividades**, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella & FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação na primeira infância**, Porto Alegre: editora Artes Médicas, 1999.
- ELIAS, Marisa D. C. **Celestin Freinet**, 7ª edição, Petrópolis: editora Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**, São Paulo: editora Scipione, 2000.
- FERREIRA, Maria Clotilde R. (org.). **Os fazeres na Educação Infantil**, São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**, São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.
- HOHMANN, Mary (org). **A criança em ação**, EUA: Calouste Gulbenkian, 1979.
- KRAMER, Sônia. **Com a Pré Escola nas mãos**, São Paulo: editora Ática, 1995.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**, São Paulo: editora Cortez, 1994.
- OSTETTO, Luciana (org). **Encontros e Encantos na Educação Infantil**, Campinas: editora Papyrus, 2002.
- PEC. **Panorama para a Educação Infantil; O espaço para infância como contexto de aprendizagem; A rotina na Educação Infantil**, São Paulo, 2004.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
- RODRIGUES, Lêda M. **Processo de pesquisa**, 2002.
- RUDOLF, Lanz. **Pedagogia Waldorf**, São Paulo, 1986.
- THIESSEN, Maria Lúcia & Ana Rosa. **Pré Escola, tempo de educar**, São Paulo: editora Ática, 1998.
- UNESCO, Brasil, OCDE. **Educação e na primeira infância: grandes desafios**, Brasília, 2002.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**, Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan, 1982.
- WHITAKER, Rosa Maria F.S. Freinet – **Evolução histórica e atualidades**, São Paulo: editora Scipione, 1989.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**, Porto Alegre: editora Artes Médicas, 1998.

# TELMA DOS SANTOS MACIEL DE PAULO

Graduada em PEDAGOGIA pela faculdade UNESP(2019),  
professora de educação infantil na CEMEI CAPÃO  
REDONDO.



# ACESSIBILIDADE E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



**RESUMO:** As políticas educacionais brasileiras orientam a educação inclusiva e a necessidade de criar uma escola que contemple a diversidade desde o início da jornada educacional. O uso da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem é uma ferramenta fundamental na construção da aprendizagem. A utilização da literatura infantil e da contação de histórias como parte importante das dinâmicas educativas funciona como ferramenta de construção da aprendizagem, apresentando, através das obras literárias, a diversidade, situações de inclusão, valorização das diferenças, aceitação do outro e de si próprio. A contação de histórias proporciona uma infinidade de estímulos que se adequam perfeitamente às condições das crianças portadoras de necessidades especiais bem como para as demais crianças, é um momento de perfeita inclusão e igualdade para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Inclusão; Literatura Infanto juvenil; Contação; Histórias.



# INTRODUÇÃO

O termo Educação Especial se refere à educação destinada aos portadores de deficiência, necessidades especiais, de condutas típicas, altas habilidades parte inseparável do direito à educação assegurado na constituição brasileira. A comunidade escolar deve fornecer subsídios para a integração desses indivíduos à sociedade garantindo sua cidadania.

A métrica de ensino geralmente adotada por muito tempo foi a da generalização, ou seja, eram aplicadas abordagens terapêuticas universais sobre os diagnósticos apresentados pelas famílias dos estudantes com necessidades educacionais distintas dos demais estudantes, mas sem nenhuma atenção às necessidades individuais e particulares de cada tipo de deficiência. Hoje se sabe que essas demandas devem receber atenção e abordagem personalizada.

O presente artigo busca, através de revisão bibliográfica, traçar um panorama do uso da contação de histórias na educação inclusiva, seus resultados e benefícios ao processo ensino-aprendizado de estudantes portadores de necessidades educacionais especiais bem como sua inclusão em salas de aula regulares.

## ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas educacionais brasileiras orientam a educação inclusiva desde a educação infantil. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que em qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES 2020).

Ante a orientação sobre a educação de crianças com necessidades especiais, expressa na LDB, o MEC formulou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). O texto destaca a importância da educação infantil e a necessidade de criar uma escola que contemple a diversidade desde o início. No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento propõe que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em

instituições comprometidas com o movimento da inclusão;

- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;

- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;

- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;

- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;

- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/ SEESP;

- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Mantoan (2014) defende enfaticamente a educação para todos:

Seja no ensino médio, na pós-graduação, na educação infantil, seja onde for falar de uma educação para todos, envolve pessoas de carne e osso: alunos que têm nome, idade, sonhos e prioridades. Portanto, ao ensinarmos o bebê, o jovem, o adulto, considerando a diferença de cada um, libertamos o aluno dos modelos educacionais vigentes, do consenso, da média, da mediocridade (MANTOAN, 2014, p. 8).

## LITERATURA INFANTIL, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E INCLUSÃO

Para que o processo educacional seja verdadeiramente inclusivo é indispensável que o professor receba formação específica e contínua, não somente para os alunos regulares, mas principalmente para os de inclusão. É essencial também que se promova uma mudança de mentalidade na comunidade escolar. Strieder e Zimmermann (2000, p. 146) destacam que:

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana (2000, p.146).

A formação de sujeitos que gostem de ler e ouvir histórias exige que os adultos envolvidos na formação tenham uma relação especial com a leitura. Kaercher (2001, p. 83) levanta que:

[...] precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é a nossa história da leitura (2001, p.830).

A literatura infantil leva a criança a um mundo de símbolos, no qual, através da imaginação, do faz-de-conta, ela brinca de realidade, exercita os sentimentos, as situações revelando o mundo e sua realidade. Aprende a aceitar o outro da forma que é, a ser paciente com as diferenças e singularidades de cada um, inclusive com as suas próprias, a perceber as pequenas vitórias cotidianas em seu aprendizado construindo

do uma valorização do eu e do outro. Sobre isso Cândido discorre que:

O indivíduo precisa aprender a perceber que há muitas maneiras de ver o mundo, a conhecer-se, ver suas próprias características sem ignorar o que é considerado bom ou mau; precisa aceitar-se como é (sua aparência, seu modo de agir e pensar); aprender a conviver melhor com o outro e a ter paciência consigo mesmo; dar-se um tempo e, mais que tudo, perceber os progressos que faz diariamente; precisa aprender a enfrentar os medos e as dificuldades; perceber todo o seu valor; respeitar-se pelo que pode ou não pode pensar e fazer.

Para as crianças típicas a literatura propõe uma visão da perspectiva da criança com deficiência, possibilitando a compreensão de que as diferenças são necessárias, possíveis, importantes e comuns. Que aceitar o outro é aceitar a si mesmo.

Em relação à inclusão Carvalho, aponta:

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda a ordem. E mais, implica, incondicionalmente, a mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos (CARVALHO, 2010, p. 36).

Santos (2013), nos possibilita a compreensão de que as contribuições da contação de história no processo inclusivo e interacional da educação é facilitado por algumas habilidades que os contadores

de história desenvolvem e podem ser incorporados às práticas docentes, habilidades que permitem o contato com o outro, escuta sensível, o cativar pela fala, como exemplificado no trecho abaixo:

As narrativas orais integram, socializam, aproximam os diferentes. Por isso, é importante que a função de professor coexista com a de contador de histórias. Quando revestido de contador de histórias, com verdades herdadas de seu repertório de contos e de posse das qualidades estéticas da arte da contação, o professor tem condições de interagir com o outro em seus processos de narração e de escuta de si (SANTOS, 2013, p.117).

A utilização da literatura infantil e da contação de histórias como parte importante das dinâmicas educativas funciona como ferramenta de construção da aprendizagem, apresentando, através das obras literárias, a diversidade, situações de inclusão, valorização das diferenças, aceitação do outro e de si próprio. Em relação a isso Silva afirma:

Durante muito tempo as diferenças foram ignoradas, tanto na vida como na literatura. Quando se apresentavam, provocavam um duplo olhar, dividido entre o preconceito e a compaixão. Em geral, o olhar que via o diferente era depreciativo, voltava-se para baixo, via o inferior a si. Nas narrativas de ficção buscava-se a cura ou a negação da deficiência, não a sua aceitação (SILVA, 2010, p.188).

Autores como Lygia Bojunga e Marcos Rey contribuem muito em suas obras para a inclusão na literatura infantojuvenil, discutindo o preconceito e as diferenças de uma forma objetiva. Marcos Rey já traz personagens com deficiência desde 1981. Como afirma Cândido:

A literatura infantil e juvenil pode ser um elemento facilitador na promoção da inclusão: há um despertar que promove a

identificação com os problemas físicos, sociais e emocionais dos personagens. Sensibilizado e envolvido pelo contexto da história, o leitor é instigado a atuar mais solidariamente, pois há uma quebra natural de preconceitos (CÂNDIDO).

De acordo com Zardo e Freitas (2004), a literatura infantil é uma forte aliada para a promoção da inclusão em sala de aula.

A literatura infantil pode ser o cerne da construção de uma educação inclusiva, pois operando a partir de sugestões fornecidas pela fantasia e imaginação, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas e demonstra-se como ponto de partida para o conhecimento real e a adoção de uma atitude que valorize as diferenças e as particularidades (SILVA; SIMPLÍCIO, 2009).

A inclusão como tema na literatura infanto-juvenil e, por consequência na contação de histórias, proporciona o conhecimento de mundo, apresenta a realidade, desconstrói estereótipos, viabiliza a construção da identidade do ouvinte/leitor, a aceitação e superação de desafios e problemas. Sobre isso escreve Coelho (2005):

Da mesma forma, toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infundável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre (COELHO, 2005, p. 50).

As crianças com deficiência, via de regra, ficam presas a sua condição física, intelectual, sedenta de aprendizado, de participação na realidade e contribuir com



ela, bem como de se identificar com essa realidade. E o uso da literatura nas dinâmicas educativas vai proporcionar essa participação inclusiva.

Ler ou contar histórias é ter a possibilidade de sorrir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com as ideias contidas nas histórias ou o estilo com que o autor escreve, é um momento de cumplicidade com o autor, de humor, de brincadeira, de divertimento. A contação de histórias abre as portas para o indivíduo ampliar sua visão de mundo e enxergar outros mundos possíveis, tendo em vista que o próprio narrador constrói um mundo de acordo com seus interesses para chamar a atenção do seu interlocutor, Amarilha explica:

Contar uma história é abrir uma janela para o mundo. A imagem da janela traz à nossa mente o desenho geométrico de um certo enquadramento do mundo. Assim sendo, o narrador, aquele que traça a janela, escolhe de acordo com seus objetivos e interesses, declarados ou não, conscientes ou não chamar a atenção do seu interlocutor para alguns aspectos da realidade (AMARILHA, 1999, p.13).

A prática docente inclusiva deverá se estabelecer pela união do conhecimento adquirido pelo docente ao longo de sua trajetória profissional e da disponibilidade em buscar novas formas do fazer educativo considerando a diversidade dos alunos e as suas demandas individuais. De acordo com Sacristán:

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Fazer uso da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem é uma ferramenta fundamental na construção da aprendizagem, pois estimula os alunos ao exercício da leitura e desempenha um importante papel na formação do sujeito. Diante desta perspectiva Coelho aponta que:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente condição sine qua non para a plena realidade do ser (COELHO, 2005, p. 16).

A contação e leitura de histórias exerce uma influencia formadora muito relevante uma vez que exercita o amadurecimento emocional, cognitivo e social. Abramovich coloca essa noção em perspectiva quando diz:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo), (ABRAMOVICH, 2004, p. 17).

O uso da literatura com histórias inclusivas deve ser feito desde o primeiro contato da criança com deficiência com a escola. Para essas crianças a introdução nas dinâmicas escolares é quase sem-

pre traumática, causadoras de ansiedade, medo e insegurança.

O momento da contação de histórias, da leitura acontece de forma lúdica, descontraída, cheia de boas sensações e sensibilidade, trazendo uma sensação de segurança e estabilidade.

A contação de histórias proporciona uma infinidade de estímulos que se adequam perfeitamente às condições das crianças portadoras de necessidades especiais bem como para as demais crianças, é um momento de perfeita inclusão e igualdade para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Abramovich ressalta que a criança usa o imaginário e a criatividade para exercitar suas emoções e situações do cotidiano.

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. (ABRAMOVICH, 2004, p.81)

O planejamento, as abordagens, os conteúdos e as práticas das dinâmicas educativas devem contemplar o público tanto geral quanto os portadores de necessidades especiais, ofertando condições físicas, materiais, sociais e psicológicas para que todos os educandos sejam tratados e ensinados em iguais condições. A contação de histórias e por consequência a literatura formam o fator nivelador e proporcionador nesse contexto, sendo uma das melhores, senão a melhor ferramenta para o professor/contador.

O processo de leitura, sendo a propriamente dita ou aquela que se faz através da contação de histórias está intimamente relacionada à formação da visão de mundo, pensamento crítico, da identidade

dos indivíduos de forma geral. A apropriação da narrativa conecta os sujeitos à sua afetividade facilitando os outros processos de aquisição do conhecimento, como coloca Freitas (2013, p. 107): “O afeto é a ponte entre o livro e o leitor”. A leitura e contação de histórias na sala de aula é muito comum na educação infantil, mas com o passar do tempo vai sendo deixada de lado tornando a dinâmica de aprendizado cada vez mais endurecida e pesada.

Freire (1988, p. 12), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Segundo Bettelheim (1980) dentro do texto: “O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual a criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão, os contos de fadas são tão convincentes para elas” (p. 20).

A oralidade na contação de histórias é a voz condutora e orientadora de caminhos, as histórias conectam os educandos com o outro, com a história, com outras realidades, os faz enxergarem a si próprios nas histórias exercitando o gosto pela leitura.

Como coloca Antunes (2009, p. 23):

Por conta dessas vinculações da língua com as situações em que é usada, a voz de cada um de nós é, na verdade, um coro de vozes. Vozes de todos os que nos antecederam e com os quais convivemos atualmente. Vozes daqueles que construíram os significados das coisas, que atribuíram a elas um sentido ou um valor semiológico. [...] Vozes, portanto, que, partindo das pessoas em interação, significam expressão de suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, criação de mesmas visões. Dessa forma, a interação da língua com a narrativa e as histórias interseccionadas expandem o foco e abrangência do contexto da narrativa, fazendo a experiência de leitura não ser somente mas de

compartilhá-la com terceiros, cada um criando a sua história a partir de uma base que é contada (ANTUNES, 2009, p.23).

A contação de histórias traz, além da trama literária, uma série de elementos não verbais como sons, cores, imagens, movimentos e até textura dos objetos utilizados na contação, elementos que permitem que o ouvinte percorra a narrativa formando uma experiência que está para além da leitura simples, como aponta Sisto (2007, p.31), “é também um legado que se desenvolve na “consciência dos povos”, que, progressivamente, constrói recursos para preservar informações e desenvolver a memória.

A contação de histórias não deve ser uma atividade sem planejamento, é necessário se estabelecer um método de organização, de escolha de temáticas e estratégias para o momento da contação. Como coloca Coelho (1990, p. 14):

Para a escolha da história é necessário que se leve em conta o interesse do ouvinte, sua faixa etária, bem como a elaboração de um planejamento por parte do contador, para garantir-lhe segurança e assegurar-lhe naturalidade no momento da contação da história (COELHO, 1990, p. 14).

Outro aspecto importante é o sucesso da narrativa, Coelho, M.B., ressalta que:

[...] depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe a naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improvisado em técnica e fundir a teoria à prática. O primeiro passo consiste em escolher o que contar. [...]. Nem toda história vem no livro pronta para ser contada. A linguagem escrita, por mais simples e acessível, ainda requer a adaptação verbal que facilite sua

compreensão e a tome mais dinâmica, mais comunicativa. Naturalmente, é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócio-econômicas. Esse primeiro passo e o mais demorado, recomendando-se cuidado para evitar tropeços depois. Às vezes leva-se algum tempo pesquisando em livros e revistas até se encontrar a história adequada à faixa etária e que atenda aos interesses dos ouvintes e ao objetivo específico que a ocasião requer. É preciso também considerar o estilo e o gosto pessoal do narrador (COELHO, 2001, p.13).

A evolução da capacidade da imaginação favorece duplamente a vida do educando a aprender as temáticas e a se expressar diante da sua realidade. Possibilitando o exercício de organização interna e externa. Via de regra, os enredos apresentados na contação de histórias trazem um conflito que as personagens devem enfrentar e superar, o que, para o educando, funciona como um exercício de autoanálise na qual percebe suas próprias dificuldades e sobre as quais pode refletir em busca de soluções, conforme esclarece Bettelheim (1980, p. 16):

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes

(BETTELHEIM, 1980, p. 16).

Para Lajolo e Zilberman:

A literatura é porta de entrada para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO e ZILBERMAN, 2001, p.44).

Os textos literários são escritos em bases de imaginação, fantasia e mistério. Abordam temas reais, com enredo fictício e, portanto, transportam o ouvinte/leitor ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e social uma vez que apresentam valores, padrões de comportamento e uma vasta gama de estímulos sensoriais e intelectuais.

As histórias utilizadas como precursoras das atividades de contação de histórias, podem ser ficcionais, baseadas em fatos reais, religiosas. De acordo com Tahan, o conjunto das histórias mais usadas na contação de histórias infantis pode ser dividido em cinco grupos.

1 - Contos de Fadas: neste grupo estariam incluídos todos os contos de encantamento e os contos em que aparecem seres criados pela imaginação;

2 – Contos jocosos e humorísticos, cujo valor está nas aparentes tolices, sem sentido que divertem e fazem rir as crianças;

3 – Contos da Natureza; estariam incluídos neste grupo, contos que aludem aos animais, às leis da Natureza, crescimento das plantas, formação da Terra – estimulando o interesse e ampliando os conhecimentos;

4 – Narrações históricas e heróicas: abrange este grupo todos os contos em

que são narrados atos de bravura, de abnegação e destemor;

5 - Contos realistas; cabe tal denominação aos contos que encerram, apenas, episódios da vida real, dentro do mundo da experiência infantil, com seus brinquedos prediletos e com seus animais favoritos (TAHAN,1966, p.127).

Tahan, ainda aponta a importância de contar histórias sob cinco aspectos:

Recreativo – é um suave divertimento para as crianças

Educativo – a história pode educar, pois guardamos na memória tudo que ouvimos.

Instrutivo – podemos colher muitos ensinamentos e informações.

Religioso – ensino religioso e educação religiosa dos povos.

Físico – as histórias oferecem ações benéficas para pessoas enfermas. (TAHAN, 1966, p.20)



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da literatura com histórias inclusivas deve ser feito desde o primeiro contato da criança com deficiência com a escola. Para essas crianças a introdução nas dinâmicas escolares é quase sempre traumática, causadora de ansiedade, medo e insegurança.

O momento da contação de histórias, da leitura acontece de forma lúdica, descontraída, cheia de boas sensações e sensibilidade, trazendo uma sensação de segurança e estabilidade.

A contação de histórias proporciona uma infinidade de estímulos que se adequam perfeitamente às condições das crianças portadoras de necessidades especiais bem como para as demais crianças, é um momento de perfeita inclusão e igualdade para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Abramovich ressalta que a criança usa o imaginário e a criatividade para exercitar suas emoções e situações do cotidiano.

A contação de histórias para estudantes com deficiência pode ser entendida como uma forma de liberação das emoções, construção de identidade, compreensão e aceitação e é, também, utilizada com sucesso como auxiliar da psicologia, como forma de estímulo na resolução de problemas de ordem emocional, social, mental e educacional.

O objetivo do trabalho com a contação de histórias é possibilitar aos estudantes um importante momento para refletir sobre seus conceitos, seu corpo, o corpo do outro e a inter-relação desses corpos com o mundo, permitindo também, o favorecimento da cultura de valorização da leitura (RODRIGUES, 2015, p. 65).

# REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- AMARILHA, M. **Educação e leitura**. Natal, EDUFRN, 1999.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CÂNDIDO, Amélia Fernandes. **Para ser: a literatura promovendo a inclusão**. Disponível em: <http://www.sites.atिकासcipione.com.br/igualdade/pdfs/artigo1.pdf>. Acesso em: 28/08/2021.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “IS”**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CASTORINA, J. A. [et al.]. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo, Ática, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FERREIRO, E. [et al.] **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.
- FREITAS, Tino. **Sobre afeto e livros: o papel do contador de histórias na promoção da leitura e na formação do leitor na comunidade**. In: SISTO, Celso. *A história fora do papel: a oralidade e a multiplicação dos espaços*. Passo Fundo, Editora UPF, 2013.
- KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **E por falar em literatura**. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (ORG). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. **Qualidade e inclusão no Ensino Médio**. In: *Revista Pátio*, nº 22. Setembro/ Novembro, 2014. p. 6–9.
- MEIRELES, C. **Problemas da leitura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 155p.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- SANTOS, L.S. **A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias**. 2013. 210 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17306>. Acesso em: 24/06/2022.
- SILVA, Tarcísio Bruno Santos; SIMPLÍCIO, Michelineldalga de Brito. **A literatura infantil e contação de histórias: caminhos possíveis para a inclusão**. Disponível em: <http://www.200.17.141.110/forumidentidades/.../Tarcisio Bruno Santos Silva. pdf>. Acesso em: 28/03/2022.
- SISTO, C. **Contar histórias, uma arte maior**. In: MEDEIROS, F. H. N. & MORAES, T. M. R. (orgs.). *Memorial do Proler: Joinville e Resumos do Seminário de Estudos da Linguagem*. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41.
- STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. 2020. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/a-inclusaoescolar-e-os-desafios-da-aprendizagem/54823>, em 13/10/2021.
- TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e contar Histórias**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1966.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

# Valdonês Coimbra Corrêa

Graduado em Bacharel em Direito – Unilasalle - 2012; Pós-Graduação em MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades - UNINTER - 2018.

# A TEORIA TRIDIMENSIONAL DO DIREITO DE MIGUEL REALE



**RESUMO:** É nesse diálogo que se encontra a base da teoria tridimensional do Direito formulada por Miguel Reale, inspirada no culturalismo alemão e na cultura cristã ocidental defendida por Friedrich Carl von Savigny. O tridimensionalismo jurídico de Reale surge como uma alternativa ao positivismo e ao idealismo jurídico, correntes fortemente presentes na tradição jurídica nacional. No entanto, é importante salientar que a filosofia jurídica de Miguel Reale não se restringe apenas a questões locais, mas também possui um alcance universal em suas reflexões. Sua concepção do Direito considera a aplicação da norma à realidade como um ato carregado de valor, emergindo durante o ato interpretativo. A abordagem tridimensional de Reale propõe que a norma adquira um valor objetivo ao conectar fatos e valores da comunidade em um determinado contexto histórico. Reale chama seu tridimensionalismo de "concreto", pois aborda os problemas da Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e Teoria do Direito com base na experiência jurídica. No tridimensionalismo concreto, o fenômeno jurídico é entendido como um conjunto de fatos juridicamente organizados de acordo com valores estabelecidos. Fato, valor e norma estabelecem uma relação dialética entre si, diferente da visão de Fichte e Hegel, buscando sínteses abertas que não eliminam a oposição dos elementos do processo, mas sim a transcendem. O filósofo brasileiro fundamenta o valor na História, considerando-o uma experiência espiritual única digna de reconhecimento axiológico. A compreensão do valor como um objeto autônomo da consciência afasta Reale das posições clássicas dos culturalistas alemães. Por fim, destaca-se a semelhança entre a abordagem historicista de Reale e a noção de razão histórica de Ortega y Gasset.

**Palavras-chave:** Tridimensional; Direito; Miguel Reale.



# INTRODUÇÃO

**M**iguel Reale define a filosofia jurídica, como expresso em sua obra *Filosofia do Direito*, como sendo o exame crítico e sistemático dos fundamentos lógicos, valores e contexto histórico da prática jurídica. Nesse sentido, ele demonstra uma crença sólida na importância dessa prática para garantir a paz e a estabilidade na sociedade.

A teoria jurídica formulada por Miguel Reale é um dos pilares da Filosofia do Direito contemporâneo, o que nos leva a analisá-la constantemente, seja para aproveitar ao máximo sua contribuição, seja para identificar as fronteiras que sua aplicação encontra em uma sociedade em constante evolução.

De fato, essa é uma premissa fundamental de sua abordagem culturalista: a Filosofia do Direito não pode ser compreendida sem levar em consideração os aspectos históricos e sociológicos aos quais está vinculada, ou, como afirmou Ana de Souza: "os modelos jurídicos estão diretamente ligados à realidade vivida pelo ser humano" (SOUZA, 2010, p. 145). É através das transformações da história que a segurança jurídica deve ser garantida.

A narrativa dos Encontros Tobias Barreto, a versão portuguesa dos Encontros Antero de Quental, revela que, em pelo menos duas ocasiões, o pensamento de Miguel Reale foi o foco principal das discussões, em 1998 e 2010. Durante esses encontros, algumas apresentações foram especialmente dedicadas à sua Filosofia do Direito e vou relembra-las neste momento.

No encontro de 1998, Tércio Sampaio Ferraz Jr. destacou que Reale defende a ideia de que o Direito não é uma base formal pré-estabelecida da vida em sociedade como proposto por Kant. Paulo Ferreira da Cunha mostrou que a base de sua teoria da justiça está enraizada em um personalismo com fundamentos cristãos.

Esse aspecto é derivado da influência do jurista alemão Friedrich Carl von Savigny (1779-1861), que acreditava que o cristianismo era a base de nossas ações. Aquiles Guimarães e Nelson Saldanha ressaltaram a ligação de Miguel Reale com a filosofia fenomenológica existencial, sugerindo que Reale estava debatendo questões similares às discutidas pelos neonazistas do século passado. O principal objetivo do pensador era diferenciar a experiência natural da experiência cultural, evoluindo para uma postura culturalista, conforme explicado no Curso de Introdução à Filosofia Brasileira.

Essa abordagem cultural foi desenvolvida na Universidade de Heidelberg com base no trabalho de Wilhelm Windelband intitulado *História e ciência natural*. Reale buscou identificar as semelhanças e diferenças entre as experiências natural e cultural, chegando à conclusão de que os valores não se originam do ser, mas do dever ser.

Ele se afastou das ideias de Émile Durkheim e Georg Bouglé, que viam o valor como um fato social, assim como de Max Scheler e Nicolai Hartmann, que tratavam o valor como um objeto ideal ligado a uma teoria do ser. Para Reale, o valor é uma categoria gnosiológica distinta do ser, especialmente no caso dos valores jurídicos normativos.

Durante o Colóquio Tobias Barreto de 2010, Paulo Ferreira da Cunha associou o tridimensionalismo jurídico à teoria dos valores culturalista, transformando-a em uma "ferramenta conceitual dinâmica e dialética do Direito" (CUNHA, 2010, p. 136), capaz de superar uma interpretação passiva, explicativa e estagnada; Aquiles Guimarães ressaltou que, para Reale: "a base original da experiência jurídica é o próprio ser humano como uma potencialidade infinita da intuição e realização de valores" (GUIMARÃES, 2010, p. 121); Clara Calheiros elucidou como Miguel Reale estabeleceu uma conexão, mas também diferenciação entre ato moral e jurídico, o primeiro relacionado ao indivíduo e o segundo não exclusivamente ao sujeito, justificando, assim, a necessidade de coerção (CALHEIROS, 2010, p. 143).

## A TEORIA TRIDIMENSIONAL

As análises apresentadas anteriormente oferecem uma boa base do que já foi explorado sobre a Filosofia do Direito de Miguel Reale nos encontros Tobias Barreto. Seu pensamento também tem sido objeto de outras pesquisas.

Nossa discussão sobre essa teoria, no contexto de um debate sobre Filosofia do Direito com foco em autores luso-brasileiros, destacará sua contraposição às posições positivistas e idealistas de cunho ético-normativo que têm forte influência em nossa tradição jurídica.

Enquanto os positivistas consideram o ato jurídico como um fato e exploram seu significado, conforme esclarecido por Ana de Souza no estudo mencionado anteriormente.

Essa abordagem implica que, no positivismo, o ato jurídico não possui significado intrínseco, mas o adquire através de um esquema interpretativo. Por outro lado, o idealismo jurídico, representado pelo Código Civil de Pascoal José de Melo Freire, interpreta a experiência luso-brasileira como um reflexo da "autoconsciência radical da história humana" (CARVALHO, 1995, p. 197), ou ainda de maneira mais precisa, o Código expressa "a consciência moral de um povo refletida em sua legislação" (Ibidem).

Conforme a visão de Miguel Reale, a inclinação idealista, presente no Código de Mello Freire, surge quando há uma busca por "um sistema moral baseado em princípios de justiça, onde o Direito é fundamentado em princípios gerais deduzidos pela razão" (REALE, 2003, p. 50).

Nesse contexto, há uma negligência em relação à abordagem tridimensional do Direito, que também é característica do positivismo jurídico, marcado pela análise da norma de forma dogmática (legalismo positivista) ou pela priorização dos fatos (positivismo social).

Reale argumenta que a compreensão da realidade jurídica é empobrecida sempre que uma dessas dimensões é enfatizada em detrimento das outras, uma vez que a realidade jurídica não pode ser reduzida a uma única dimensão.

Reale propõe uma abordagem diferente em relação à aplicação do Direito, indo contra a ideia de que se trata apenas da norma formal ou de um ideal incorporado na lei. Ele sugere uma análise mais ampla, que considera a relação entre norma e realidade de forma não radical.

Através do tridimensionalismo, Reale busca superar tanto o positivismo legalista quanto o positivismo social, bem como o idealismo jurídico, ao entender a aplicação da norma como um processo valorativo. Nesse sentido, a norma que organiza o sistema jurídico traz consigo um valor que só é percebido por meio da interpretação.

Dessa forma, ele pretende superar algumas abordagens equivocadas, como a associação inadequada entre norma e valor, a valorização excessiva do fato social em detrimento da norma e do valor, e o formalismo conceitual que enxerga o Direito apenas como a aplicação literal da norma, desvinculada de qualquer valor.

A teoria tridimensional do Direito de Miguel Reale surgiu como uma alternativa às concepções jurídicas predominantes na realidade luso-brasileira, as quais têm sido responsáveis por diversos problemas.

Enquanto os positivistas destacam a norma ou o fato, e os idealistas focam nos valores desconectados da realidade, a teoria tridimensional busca uma integração desses elementos.

Os problemas decorrentes dessas abordagens divergentes se manifestam na criação de leis idealisticamente boas, mas praticamente inaplicáveis, bem como em julgamentos absurdos, como condenar uma mulher pobre que abortou seu sétimo filho por desespero, alegando que ela não tinha condições de criá-lo após se separar do marido.

A filosofia jurídica de Miguel Reale não pode ser resumida apenas ao diálogo com a tradição luso-brasileira, pois suas reflexões possuem um alcance universal.

Em sua tese de doutoramento na Universidad Complutense de Madrid, Angeles Mateos García faz uma análise do culturalismo realizado em contraposição às grandes teorias contemporâneas da filosofia do direito. Reale dialoga com pensadores como Scheler, Hartmann, Durkheim, Bouglé, Husserl e Heidegger, demonstrando a amplitude de suas investigações.

Na dissertação de Ángeles García (1999), é evidenciado que a compreensão da natureza tridimensional da realidade jurídica só pode ser alcançada a partir de sua base axiológica.

Ela argumenta que a compreensão dos valores, conforme estabelecido por Reale, não apenas permite uma nova teoria jurídica, mas também conecta os valores à vida humana. García postula que os valores direcionam as ações em diversas direções, e é a interação entre eles que dá origem ao mundo histórico cultural, que representa a realidade dos seres humanos. Nesse sentido, Miguel Reale propõe desenvolver uma filosofia para o Direito com um viés ontognoseológico, como apontado por Francisco Llorente ao relacionar o tridimensionalismo jurídico à ontognoseologia realeana, conforme descrito em *La filosofía crítica de Miguel Reale*.

A ontognoseologia, que estabelece uma ligação adequada entre sujeito e objeto como elementos que se necessitam mutuamente em uma relação de interdependência, reavaliou os conceitos de importância, cultura, indivíduo, entre outros, levando a uma compreensão tridimensional da experiência legal, onde fato, importância e regra se influenciam mutuamente através de uma dinâmica de implicação polaridade (LLORENTE, 1989, p. 142).

A essência ontognoseológica do raciocínio é a maneira como o pensador ultrapassa, conforme uma teoria do saber, o transcendentalismo neo-kantiano que ele chama de subjetivo.

Na obra *Fundamentos do Direito*, escrita por Miguel Reale em 1940, são abordados os princípios essenciais de sua doutrina jurídica. Neste trabalho inicial, o autor começa a desenvolver sua visão tridimensional da prática jurídica. Em resumo, isso pode ser interpretado como a interação entre ética e filosofia do direito, conforme explicado por Miguel Reale.



A visão tridimensional do Direito indica que uma regra só se torna válida quando incorporada aos valores vigentes em determinada sociedade em um momento específico de sua evolução. Ao interpretar uma norma, é essencial analisá-la levando em consideração os fatos que a influenciam e os valores que a orientam. Portanto, podemos concluir que o Direito representa não apenas uma norma, mas também uma realidade normativa, pois as normas jurídicas não podem ser compreendidas apenas em relação à sua forma (CARVALHO, 2011, p. 186).

O tridimensionalismo proposto por Reale não segue uma abordagem genérica e formal, mas sim concreta e dinâmica. De acordo com ele, o Direito é visto como um fenômeno histórico-cultural, já que faz parte do processo de objetivação dos valores que contribuem para a formação da cultura.

Necessitamos, portanto, elucidar: qual é a essência de um tridimensionalismo abstrato? Reale, aborda isso, no segundo capítulo de sua Teoria tridimensional do direito, definindo-o como a abordagem dos problemas da Filosofia do Direito, da Sociologia Jurídica e da Teoria Geral do Direito, de acordo com a tradição italiana (Icilio Vanni, Giorgio del Vecchio, Norberto Bobbio), sem considerar a "a estrutura da experiência jurídica em si" (REALE, 2003, p. 46). Este é um tipo de tridimensionalismo que se destaca pela sua metodologia e abordagem heurística, não alcançando o nível de concretude da experiência jurídica ao unir valor e fato.

A essência do tridimensionalismo do Direito proposto por Reale reside no terceiro capítulo de seu livro, onde ele revisa e amplia as ideias apresentadas nos textos de 1940: Fundamentos do Direito e Teoria do Direito. Nessas obras, Reale já destacava a importância da conexão entre fatos e valores na experiência jurídica, afirmando que "da integração entre fatos e valor surge a norma" (Ibidem, p. 72).

No entanto, a abordagem tridimensional presente nesses textos se tornou mais clara quando o filósofo observou que, entre a organização social e a norma, o valor é um elemento independente e mediador. Essa percepção só foi totalmente desenvolvida em trabalhos posteriores.

O tridimensionalismo mencionado anteriormente requer uma explicação sobre a interação entre fato, valor e norma. Reale aborda essa questão com o uso do método dialético, porém, não se trata da dialética triádica de Fichte, Hegel e Marx, em que a síntese elimina a antítese e forma uma unidade ascendente ao anular os opostos da tese original.

Em vez disso, ele propõe uma nova forma de dialética com sínteses abertas que não buscam reduzir a oposição dos elementos do processo em uma única síntese. Essa nova abordagem dialética, segundo Reale, é baseada na complementaridade concebida por Gaston Bachelard, mas com uma interpretação distinta. Ao contrário do pensamento do mestre francês, Reale enxerga essa complementaridade como a integração de elementos no conjunto, e não apenas como parte dele.

Portanto, a interpretação varia de acordo com a natureza da realidade analisada, e em certos casos, a interação ocorre entre conceitos opostos, como no âmbito do Direito, onde fatos, valores e normas interagem mutuamente, resultando em uma norma jurídica que transcende a contradição. Isso é evidenciado na minha teoria tridimensional do Direito. Nesses casos, podemos mencionar a dialética da implicação-polaridade (REALE, 2000, p. 189).

A compreensão do valor como um objeto independente da consciência fez com que o filósofo se distanciasse das ideias dos culturalistas alemães. Isso resultou em uma nova visão do processo cultural, que o filósofo brasileiro resumiu na Teoria tridimensional do Direito.

Os princípios básicos do que é correto agir são essenciais, sendo impossível sua compreensão sem que seja relacionada à dimensão da trajetória histórica, vista como uma vivência espiritual na qual são identificáveis certos padrões de valores, manifestações do valor primordial (o ser humano) que influencia todas as maneiras de convivência regulada legalmente (REALE, 2003, p. 75).

A perspectiva culturalista possibilita uma revisão da prática jurídica vista como uma expressão cultural na qual o valor desempenha três papéis distintos: como integrante da existência (papel ontológico), como instrumento de interpretação da realidade (papel gnoseológico) e guia para o comportamento (papel deontológico).

Ao inovar na prática jurídica, o tridimensionalismo chega a duas conclusões: uma de cunho prático e outra de cunho teórico. A conclusão prática refere-se ao reconhecimento de que a decisão do juiz é uma vivência de valores concretos, ou seja, onde a aplicação de uma norma é "um processo semelhante ao da integração normativa" (Ibidem, p. 75).

Por outro lado, a conclusão teórica apresenta o Direito como uma realidade em constante movimento, capaz de garantir a estabilidade dos acordos e a segurança jurídica, ao mesmo tempo em que reflete a historicidade da vida humana e de um ser que "intrinsecamente existe como dever ser".

A transformação na percepção do significado possibilita também explorar a filosofia de maneira pura usando a abordagem fenomenológica de Husserl de forma crítico-histórica. De acordo com Reale, o objetivo é estabelecer uma relação "entre a intenção da mente e o sentido das intenções objetivadas pela humanidade no decorrer da experiência histórico-cultural".

Estamos diante de uma interpretação singular da fenomenologia de Husserl, tal como parece ter sido feito por Ortega y Gasset, este último com objetivos claramente metafísicos, mas compartilhando do mesmo propósito de superar o neokantismo para abordar, de forma objetiva, a vida em si, a vida imediata vivida no contexto da experiência histórica. A distinção está em Reale enfatizar o aspecto deontológico do valor, mais próximo aos culturalistas alemães, enquanto Ortega y Gasset avança no desenvolvimento de uma razão histórica subordinada à crença como novo elemento unificador da realidade cultural.

No entanto, Reale reconheceu a afinidade intelectual com as ideias de Ortega y Gasset, tendo-lhe em alta consideração, destacando a proximidade com as primeiras ideias de Ortega y Gasset delineadas em *Meditações del Quijote* e em *O Espectador*, como podemos ver no seguinte trecho: "Se a História do Direito tem algum significado, ela se origina diretamente do próprio ser humano, com todos os desafios e aventuras de sermos humanos, cada um de nós sujeito, como afirma Ortega y Gasset, ao intransigente e intransferível projeto de sermos nós mesmos" (Ibidem, p. 91).

A relação com Ortega vai além disso, alcançando a aplicação da razão à história, conhecida hoje como segunda navegação. Reale analisa seu impacto na Filosofia do Direito e na filosofia em geral, como uma maneira de revisitar questões presentes na tradição filosófica, ou seja, como uma resposta inovadora às novas demandas do tempo.

Nesse sentido, Ortega também defendia que a criação filosófica era uma resposta imediata às necessidades dinâmicas da vida, como ele escreveu em *Unas Lecciones de Metafísica*: "O pensamento é desencadeado pela urgência vital, pré-intelectual, de ter que ser sustentado por ela" (ORTEGA Y GASSET, 1997, p. 80), ou seja, pensar em algo é uma ação que envolve sempre outras ações nossas em relação a esse algo, que não são pensamento e apenas envolvem a mera presença desse algo que constitui nossa vida (Idem, p. 66).

Da mesma forma, tanto Ortega y Gasset quanto Miguel Reale se opõem ao idealismo que entende que nossa relação com as coisas é mediada primeiro e/ou de forma independente pelo pensamento.

No encerramento da filosofia do direito de Miguel Reale, é importante lembrar duas noções essenciais discutidas no capítulo cinco da *Teoria Tridimensional do Direito*: um historicismo aberto, um espaço de liberdade onde emergem valores reconhecidos pela sociedade como válidos universalmente, e a pessoa humana, vista como valor fundamental e base de outros valores.

Esta última, compreendida como origem de decisões baseadas em valores, é destacada como o valor primordial e essencial da experiência jurídica, sendo descrita da seguinte forma: "é a concepção de pessoa não como uma substância automaticamente pressuposta na pesquisa filosófica, mas sim como uma possibilidade imanente de escolha que molda valores".

Diferentemente de muitos estudiosos do Direito que consideraram o fenômeno jurídico levando em conta um desses três elementos - fato, valor e norma - ou no máximo combinando dois deles, o que resultava em uma visão parcial do problema jurídico, Reale argumentou que o Direito possui uma unidade caracterizada como um processo, sendo essencialmente histórico e dialético.

Para ele, o Direito não é simplesmente uma combinação distinta desses fatores na conduta humana, como se a conduta jurídica pudesse ser separada desses três elementos (fato, valor e norma) que são fundamentais para considerá-la como conduta e especialmente como conduta jurídica. Portanto, a conduta jurídica não se resume a qualquer ação individual na realidade, uma vez que sempre envolve fato, valor e norma, formando assim uma teoria abrangente do Direito.

No ano de 1940, Reale identificou que o Direito não era apenas uma norma, conforme Kelsen defendia, mas sim um caminho a ser seguido. Ele afirmou que "a norma jurídica é como um guia que nos leva do ponto de partida, que é o fato, até alcançarmos um determinado valor". Essa concepção foi o ponto de partida para a *Teoria Tridimensional do Direito*.

De acordo com a lição de Reale, podem ser identificadas constantes "intenções de valor" aplicadas a uma "base de fatos", que se manifestam em diferentes proposições ou direções normativas, sendo uma delas transformada em norma jurídica devido à interferência do Poder.

Nesse sentido, a norma jurídica não surge simplesmente dos fatos e dos valores, sendo essencial também a avaliação da autoridade, que decide sobre a conveniência e oportunidade, escolhendo se consolidando (por meio de sanção) uma das alternativas possíveis.

Miguel Reale também concordava que "Cada lei jurídica indica uma posição em relação aos eventos com base em valores de tensão", envolvendo um "normativismo jurídico específico", ou seja, "a lei é norma e situação regulamentada"; "a lei jurídica é a sua interpretação"; "cada lei jurídica só é compreendida dentro da estrutura completa do sistema jurídico".

Segundo Reale, em sua teoria, existe um constante "estado de tensão", uma vez que, após a criação de uma norma, continuam as mudanças de valores e a compreensão específica dos mesmos.

Devido à constante mudança de valores, que variam de acordo com o progresso social e científico, a Teoria Tridimensional do Direito sustenta o que chamamos atualmente de alteração constitucional ou, de forma mais geral, mudança normativa.

Por essa razão, Roberto Lyra Filho declarou que o Direito passa por constantes mudanças em seu conteúdo e maneira de se manifestar no contexto histórico e social, visto que "ele está em constante evolução".

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica como citada acima, foi realizada com base em material bibliográfico referente ao assunto abordado, analisado em escritos sob a visão de vários autores, assim como em suas obras.

Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa.

O estudo de natureza qualitativa possibilitou um entendimento construtivo, como também, uma aprendizagem significativa em torno do ensino de Filosofia.

A pesquisa desenvolveu-se através de investigação, leitura, conhecimento, reflexão, e com base em análise pessoal sobre o tema norteador do trabalho.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem tridimensional do direito de Miguel Reale apresenta uma proposta inovadora na tradição jurídica luso-brasileira, que historicamente se caracterizou pelo idealismo e pelos dois tipos de positivismo jurídico (legal e social). O culturalismo de Reale, enquanto filosofia, representa um avanço em relação às posições neokantianas da escola de Baden.

A teoria jurídica elaborada por Miguel Reale demonstra que não se deve limitar ao texto das leis, sem levar em consideração que os fatos e os valores são componentes essenciais do processo de elaboração da norma na esfera cultural.

Isso ocorre porque a vivência jurídica integra a experiência cultural de forma abrangente, como salienta Maria Lavedan ao considerar também a visão de Ortega y Gasset. Ela argumenta: "Defende Ortega que o Direito não se baseia em última instância em algo exclusivamente jurídico, assim como a ciência não se baseia em nada puramente científico, mas sim ambos têm como fundamento [...] uma determinada situação total da vida em sociedade".

No século XIX surgiu uma nova concepção do direito, enfatizando sua natureza científica, sem a influência de qualquer ordem externa à norma. Nesse sentido, Kelsen desenvolveu um sistema de normas que regulam o comportamento humano, que deve ser imparcial, sem nenhuma interferência não-científica na aplicação da norma.

Assim, o juspositivismo surgiu como a aplicação da ciência positiva no direito, diferenciando a moral do direito, uma vez que o direito é coercivo, enquanto a moral envolve sanções que consideram a carga valorativa do indivíduo.

Diante de ideias tão distintas, Miguel Reale representa uma possibilidade de conciliação entre ambas no século XX. Reale desenvolve a Teoria Tridimensional do Direito, na qual o fato, o valor e a norma interagem mutuamente e dinamicamente no contexto jurídico.

Assim, cada aspecto do fenômeno jurídico engloba tanto a dimensão concreta, como o contexto histórico-social, quanto o peso moral. A partir dessa visão dialética, a norma surge, de acordo com Reale. Dessa forma, podemos concluir que a teoria de Reale apresenta pontos em comum tanto com o jusnaturalismo de Tomás de Aquino quanto com o juspositivismo de Kelsen.

No domínio do sistema legal em busca da equidade e, em seguida, do interesse público é um aspecto comum entre Santo Tomás e o filósofo do direito brasileiro. Para ambos, a lei deve ser, em sua essência, uma busca pelo interesse público.

Tanto Hans Kelsen quanto Reale enfatizam a importância da norma. Para eles, a norma desempenha um papel fundamental no campo jurídico, garantindo a ordem no mundo jurídico, além de servir como um instrumento de coerção e aplicação. Ela representa um padrão permanente a ser seguido, tanto em termos organizacionais na sociedade, quanto no comportamento individual de cada cidadão.

# REFERÊNCIAS

CALHEIROS, Clara. In: **Miguel Reale e o pensamento luso-brasileiro**; Atas do IX Colóquio Tobias Barreto. Lisboa: Instituto de Filosofia Luso-Brasileiro, 2010.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. **A situação histórica da teoria tridimensional do Direito**. In: O pensamento de Miguel Reale, Atas do IV Colóquio Tobias Barreto. Viana do Castelo: Instituto de Filosofia Luso-Brasileiro, 1998.

LLORENTE, Francisco Olmedo. **A filosofia crítica de Miguel Reale**. Cuenca: Ediciones de la Universidad, 1989.

REALE, Miguel. **A teoria tridimensional do Direito**. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2003.

SOUZA, Ana Paula Loureiro de Souza. **Modelos e fontes do Direito em Miguel Reale**. In: Miguel Reale e o pensamento luso-brasileiro; Atas do IX Colóquio Tobias Barreto. Lisboa: Instituto de Filosofia Luso-Brasileiro, 2010.

# VANDERLEY REGIS DE OLIVEIRA

Graduado em História pela Universidade de Santo Amaro (2002), Pós-Graduado em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP (2011), Professor de Ensino Fundamental II nas redes municipal e particular de São Paulo.



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL



**RESUMO:** A Educação inclusiva é fundamental para garantir direitos estabelecidos na Constituição Federal, nossa Carta Magna, assim como muitas outras leis que completam as garantias de acesso a todos na Educação gratuita e de qualidade, para tanto se faz necessário uma reflexão sobre o tema e verificar se estes direitos estão ou não sendo efetivados. Este trabalho busca entender a situação da Educação Inclusiva na rede municipal de Educação de São Paulo. A partir de bibliografia sobre o tema e entrevistas com agentes da educação na cidade de São Paulo e familiares de alunos com deficiência, tivemos a intenção de verificar o conceito de Educação Inclusiva, qual o arcabouço legislativo que contempla esse grupo de pessoas e qual a situação no “chão da escola”, ou seja, como de fato a legislação é cumprida pelo poder público.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Pessoas; Deficiência; Educação; São Paulo.



# INTRODUÇÃO

**A** Educação pública brasileira passa, a tempos, por problemas. Desde o início de sua história a educação brasileira era direcionada apenas para as elites do país.

Foi apenas na República que alguns intelectuais, como Anísio Teixeira, propuseram a universalização da educação pública.

Embora uma demanda da década de 1930, somente no final da década de 1970 e início da década de 1980 que a oferta da escola pública foi ampliada a ponto de diminuir a quantidade de jovens e crianças fora da escola.

Ainda podemos considerar que o problema da oferta só foi resolvido após a Lei 8.069 de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e da Lei 9.394 de 1996, estabelecendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, pois, de forma gradual diminuiu o trabalho infantil e obrigou o Estado a garantir vaga na escola pública para todas as crianças e adolescentes.

Apesar da ampliação das vagas na educação pública, surgiu outro problema, a qualidade do ensino. É notório que nas últimas décadas a qualidade da educação tem ido “la-deira abaixo”, conforme informações retiradas do site do SARESP. Verificando o resultado dos índices do Estado de São Paulo, podemos perceber que está atrás de diversos estados, embora seja o estado mais rico da nação.

A rede municipal de ensino de São Paulo acompanha os níveis nacionais e estaduais na qualidade da educação, ou seja, também apresenta pouca qualidade.

Diante desse panorama, surgem algumas questões.

Se a Educação regular está com problemas de qualidade, como está a qualidade da Educação Inclusiva?

A Educação inclusiva é fundamental para garantir direitos estabelecidos na Constituição Federal, nossa Carta Magna, assim como muitas outras leis que completam as garantias de acesso a todos na Educação gratuita e de qualidade, mas será que de fato ela existe?

Para responder a estas questões se faz necessário uma reflexão sobre o tema e verificar se os direitos dos alunos atípicos estão ou não sendo efetivados.

Neste trabalho, não pretendemos nos debruçar sobre a Educação Regular, embora seja de muita importância, aqui buscaremos entender os caminhos da Educação Inclusiva, como as pessoas com deficiência foram tratadas no decorrer da História na civilização ocidental, passando pela Grécia Antiga, Europa Medieval e Moderna e chegando até a contemporaneidade no mundo e no Brasil.

Iniciaremos com a análise da bibliografia sobre o assunto para subsidiar o entendimento do tema, para tanto utilizaremos como base Ivan (2021). Utilizaremos também outras referências da obra base e ainda documentos oficiais que nos forneça fundamentação teórica para a elaboração do trabalho.

Por se tratar de um artigo, não realizaremos a proposta de pesquisa de campo, pois, embora seja fundamental para entender a realidade da Educação Inclusiva, demandaria um estudo com maior profundidade e amplitude, aspectos que não são contemplados no artigo científico.

## APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Ao abordar o tema da Educação Pública no Brasil, percebemos que durante seu surgimento e na maior parte de sua história, ela foi direcionada para as elites do país. Após a consolidação da República, surgem movimentos para a ampliação do acesso à Educação Pública.

Como principal representante deste movimento, Anísio Teixeira, um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a escola única se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA).

Embora uma demanda da década de 1930, somente no final da década de 1970 e início da década de 1980 que a oferta da escola pública foi ampliada a ponto de diminuir a quantidade de jovens e crianças fora da escola.

Mesmo que a solução do problema da oferta só fosse resolvido após as Leis que instituíram o ECA e a Nova LDB.

Em que pese a ampliação das vagas na educação pública, não podemos desconsiderar os baixos níveis da qualidade do ensino brasileiro.

Como é sabido de todos, a educação brasileira ampliou o acesso e diminuiu a qualidade. Mesmo no Estado de São Paulo e na sua Capital, ambos entes mais ricos da nação, a qualidade da escola pública enfrenta problemas sérios.

Ora se a educação Regular se depara com desafios que derrubam a qualidade, prejudicando de forma indireta muitas gerações de brasileiros, surgem novos questionamentos, principalmente sobre a situação da Educação Inclusiva no país.

Diante destes novos questionamentos emerge a necessidade de abordar este tema, senão, como estão os alunos atípicos nas escolas regulares? Que tipo de tratamento estão recebendo? Que avanços têm sido alcançados?

Para responder a estes questionamentos, nos propomos a uma reflexão sobre o tema, para então verificar se os direitos dos alunos atípicos estão ou não sendo efetivados.

Segundo Ivan (s/d), encontramos a delimitação de educação inclusiva aos estudantes da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial de 2008.

Declaração de Salamanca – um marco na Educação Inclusiva, organizada pela Espanha e UNESCO em 1994, foi o norteador para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

E as Legislações sobre inclusão: Art. 3, IV Constituição Federal, Estatuto da Criança e Adolescente, Art. 58 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Educação Inclusiva é um tema importante e pertinente no mundo atual, principalmente no Brasil que está consolidando sua jovem democracia, é fundamental que a educação seja para todos.

A Educação Inclusiva é um conceito novo, pois, até meados do século passado, as pessoas com deficiência foram exterminadas ou segregadas no decorrer da História.

Ao analisarmos a bibliografia, verificamos que desde a Antiguidade as pessoas com deficiência não faziam parte da sociedade e por isso não possuíam direitos, nem mesmo o direito de viver, pois, eram deixados para sua própria sorte ainda bebês.

Na Grécia, as pessoas com deficiência deveriam ser eliminadas – Gugel (2011), por não poderem contribuir com a sociedade. Sem fazer juízo de valores, se entendermos a lógica social e as necessidades que os gregos tinham, podemos entender as explicações daquele povo.

Contudo, na nossa sociedade atual, as condições são muito diferentes a rede de produção, riqueza, necessidades de nossa sociedade nos permite ter um olhar diferente para os gregos.

Já durante a Idade Média, os portadores de doenças mentais eram considerados como possuídos pelo demônio ou castigados por Deus – Gugel (2011).

Sofriam com rituais que penalizavam seus corpos, com o objetivo da purificação e libertação dos supostos demônios.

Assim como na Grécia Antiga, os medievos tratavam os deficientes conforme entendiam sua realidade da época, também sem querer entrar no mérito do certo e errado a partir de nossa perspectiva, percebemos que os deficientes da Idade Média, sofriam tanto quanto os gregos antigos.

Na Modernidade, conforme nos mostra Gugel (2011), começa uma mudança em relação ao tratamento das pessoas com deficiência, é criado um método de comunicação com surdos por meio de sinais, criado por Ponce de Leon.

Embora uma tímida mudança, isso foi importante para que pudesse ser revisto como a sociedade lidava com as pessoas com deficiência.

Também foram criadas organizações para estudar os problemas de cada deficiência, difusão de orfanatos, asilos e lares para crianças com deficiência física.

E no século XX, em 1948 a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 25. Em 1960, início dos jogos Paralímpicos. Percebemos avanços e melhorias que se aperfeiçoam até hoje.

No Brasil, a preocupação com as pessoas com deficiência teve início com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) em 1854 e o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, apesar de percebermos o início de uma preocupação com esse grupo social, ainda era muito restrito, pois, acolhia apenas meninos e apenas com as deficiências visual e auditiva, os demais deficientes permaneciam excluídos da sociedade ou segregados em manicômios.

Sobre os manicômios, vale destacar o exemplo brasileiro, o Colônia, hospício de Barbacena, em Minas Gerais. A instituição recebia semanalmente um trem com vagões lotados de pessoas de diversas regiões do Brasil.

Daniela Arbex (2013), em sua obra “Holocausto Brasileiro”, afirma que cerca de 70% dos internos não possuíam diagnóstico de doença mental, eram em sua maioria alcoólatras, epiléticos, homossexuais e prostitutas.

Nesta instituição, morreram cerca de 60 mil pessoas, incluindo crianças. Podemos perceber que além das pessoas com deficiências mentais, estes lugares serviam para segregar todos aqueles que não se encaixavam ao modelo de comportamento social estabelecido naquela sociedade.

Segundo Foucault (2002), em sua obra “Os anormais”, estes elementos se constituíam em três grupos: o “monstro”, o “indisciplinado ou indivíduo a ser corrigido” e o “onanista”, porém, “o monstro” que mais se associou a pessoa com deficiência.

Percebemos que existia uma relação entre as pessoas com deficiência e grupos que não se encaixavam na sociedade vigente.

No século XX, com a ascensão da República muitas mudanças na sociedade ocorreram e o olhar sobre a pessoa com deficiência também, porém, somente no final do século que a situação da legislação sobre a pessoa com deficiência começou a mudar.

Ainda, no que diz respeito a educação para as pessoas com deficiência, ou seja, a Educação Inclusiva, encontramos sua gênese na Declaração de Salamanca, que foi um marco na Educação Inclusiva, organizada pela Espanha e UNESCO em 1994, foi o norteador para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

No Brasil ainda temos Art. 3, IV da Constituição Federal, Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além do ECA e PCNs.

Quando nos deparamos com o assunto, notamos a existência de um arcabouço de legislação que garante o acesso à Educação Inclusiva, porém, como está a convivência, a permanência e até mesmo o acesso ao Ensino de qualidade destas pessoas com deficiência?

Neste sentido, se justifica um estudo mais profundo sobre a garantia constitucional a este grupo de pessoas, qual seja, os alunos com deficiência. Apenas a letra fria da Lei não garante que haja o acesso, muito menos que este acesso seja de qualidade para todos os envolvidos na Educação Inclusiva, desde o aluno, principal interessado.



A família espera que a escola, representando o Estado, possa garantir o pleno desenvolvimento de seu filho. E, por fim, os professores têm que trabalhar para garantir o desenvolvimento de todos os alunos.

Desta forma, como os professores veem, convivem, se relacionam e se qualificam para atender esse público específico? Muitos professores com formação da década de 1990 e início de 2000, não foram contemplados com a Educação Inclusiva em suas grades curriculares.

Não têm salário suficiente para se qualificar adequadamente, investindo em livros e cursos sobre o tema. Enfrentam os mais diversos desafios com os alunos típicos.

A garantia de um direito deve ser pleno e para isso não basta a Lei, é preciso que seja facilitada a formação para as pessoas diretamente ligadas, no caso da educação, os agentes envolvidos, professores, gestores, coordenadores e demais educadores que convivem e educam pessoas sejam com deficiência ou não.

No final do século XX surgiu a Educação Inclusiva, conforme Mantoan (1997), esta modalidade é especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

O paradigma da educação inclusiva é fundamentado na concepção dos Direitos Humanos, que associa igualdade e diferença como valores indissociáveis e que segue rumo à equidade (PNEE, 2008).

A situação da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil atual é garantida por vasto arcabouço legal, porém, os avanços legais não foram acompanhados no mesmo ritmo por:

- Formação docente
- Estruturas das escolas
- Recursos de tecnologia assistiva
- Implementação de salas de recursos multifuncionais

O conceito de Educação Inclusiva é recente, foi formulado a partir da década de 1960 e, conforme Marchesi (2004), impulsionado por diversos âmbitos sociais, sendo um dos fatores que favoreceram a mudanças contribuições dos estudos da Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, tendo Piaget e Vygotsky como teóricos fundamentais.

Para além da legislação, trabalhos como o presente, favorecem o debate e o avanço das discussões do tema, para que os direitos de todos os envolvidos sejam plenamente garantidos e praticados.

## METODOLOGIA

Para um trabalho que busque analisar a situação da Educação Inclusiva no Brasil, é necessária uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, abarcando o que já foi produzido sobre o assunto, para isso, utilizamos como texto referência Educação inclusiva no Brasil: legislação e contextos, com organização de Ivan Vale de Sousa, assim como toda a legislação brasileira que aborda o tema.

Nesta obra, os autores fazem uma breve reflexão sobre a história da Educação Inclusiva, destacando a situação do Brasil.

Podemos encontrar na obra, várias referências de outros autores que também abordam o assunto, nos levando ao panorama da situação atual do país. Daí percebemos a necessidade de uma reflexão mais aprofundada do tema, devido à sua relevância social.

Já a consulta à Legislação nos possibilita uma compreensão dos avanços que o tratamento e a educação da pessoa com deficiência tiveram no último século, sobremaneira nas últimas décadas.

A partir do momento que o Estado passou a “enxergar” a pessoa com deficiência e criou leis para garantia de Direitos Fundamentais, pode-se avançar para outros aspectos, como o da educação, por exemplo.

O ECA, que aboliu o trabalho infantil e as demais legislações que obrigam os responsáveis a manterem as crianças e adolescentes na escola, e mais tarde a garantia para que as crianças e adolescentes com deficiência permanecessem na escola trouxeram ganhos para a sociedade como um todo.

Outro meio para analisar a situação da Educação Inclusiva no Brasil, é entrevistar pessoas envolvidas no processo educacional.

A realização de pesquisa de campo, conhecendo os educadores, sejam, professores, coordenadores, gestores, entre outros, além dos responsáveis pelos alunos da Educação Inclusiva.

A partir dessa entrevista é possível conhecer mais de perto as dificuldades enfrentadas por todos os envolvidos, pois, eles que estão no “chão” da escola, tendo contato com os alunos, buscando garantir o pleno desenvolvimentos dos alunos, sejam com deficiência ou não.

Por meio destas entrevistas, podemos verificar quais os maiores problemas encontrados pelas famílias e alunos.

Que tipo de formação e qualificação os educadores receberam e recebem do Estado, para garantir o acesso e permanência dos educandos na escola. E ainda, quais os principais desafios encontrados por esse grupo.

Apesar da importância da pesquisa, devido ao sintetismo do trabalho, optamos por não realizar esta parte do trabalho.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado é de muita importância e relevância social, uma vez que trata da educação de um grupo específico de pessoas, as pessoas com deficiência. E falando de educação, estamos falando de Direitos Fundamentais.

Percebemos que por muito tempo as pessoas com deficiência foram marginalizadas, desde a Grécia Antiga, em que os bebês eram deixados à própria sorte para morrerem, na Idade Média estas pessoas eram tratadas como endemoniadas.

Passando pela Idade Moderna em que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, até chegar nos manicômios contemporâneos, dos quais a Colônia de Barbacena é o exemplo brasileiro.

A partir da leitura da bibliografia podemos verificar a situação das pessoas com deficiência na História e o desenvolvimento da Educação Inclusiva, principalmente no Brasil atual.

Apesar de não aprofundar o trabalho, realizando pesquisa de campo e entrevistas com os agentes envolvidos na Educação Inclusiva, podemos perceber que este campo merece uma atenção especial, pois, são estes agentes que estão no dia a dia, lidando com os desafios da Educação regular e da Educação Inclusiva.

Verificamos que, embora tenha legislação que assegure o Direito à Educação Inclusiva, é preciso que estes Direitos sejam realmente garantidos, não seja como muitas leis do Período Colonial Brasileiro, em que a lei “era para inglês ver”, para dizer que temos a lei, mas que na prática elas não são cumpridas.

# REFERÊNCIAS

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. 1. Ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069, 13 de julho de 1990**. Disponível em [HTTP:bit.ly/2uKm8DU](http://bit.ly/2uKm8DU). Acesso em 17/01/2024.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/3ancZ9R>. Acesso em 16/01/2024.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: [https:// bit.ly/2B3VxZv](https://bit.ly/2B3VxZv). Acesso em 18/01/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva. 1998.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, Marta (Org.) **Educação Inclusiva o que o professor tem a ver com isso?** USP - Universidade de São Paulo, 2005.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Programa de qualificação da pessoa com deficiência da Microlins, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/20r1DaD>. Acesso em 11/02/2024

MANIFESTO DOS **PIONEIROS DA EDUCAÇÃO**, extraído do site: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod\\_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 11/02/2024

SOUSA, Ivan Vale de (Organizador). **Educação inclusiva no Brasil: legislação e contextos**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2021.



**FCE**  
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

