

# UNIFICADA

---

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.4 n.6 junho de 2022

e-ISSN 2675-1186



# UNIFICADA

**REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA  
FACULDADE UNIFICADA DO  
ESTADO DE SÃO PAULO**

**v.4 n.6 - 01 de junho de 2022**

e-ISSN: 2675-1186

R454

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo / FAUESP, FCT Editora, v.4, n.6, Junho. - São Paulo: FCT Editora, 2022.

Mensal  
e-ISSN 2675-7850

1. Educação 2. Ensino 3. Pedagogia 4. Professores. 5. Pesquisa. 6. Gestão.

I. Título

CDD: 370  
CDU: 37



## UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP  
Junho, v.4, n.6 (2022)  
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva  
Marques (CRB-8/10442)  
e-ISSN: 2675-1186  
Editoração: FCT Editora  
Supervisão: Fernando Curti  
Revisada em: 10 de set de 2022

## DIREÇÃO

### DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.<sup>a</sup> MSc Claudineia Lopes

### DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.<sup>a</sup> Esp.<sup>a</sup> Sylvia Storniollo

### COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof.<sup>a</sup> Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

## CONSELHO EDITORIAL

### EDITORA-CHEFE

Prof.<sup>a</sup> Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof.<sup>a</sup> MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof.<sup>a</sup> Esp.<sup>a</sup> Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos  
(FAUESP)

## SUMÁRIO

**Contribuições do desenho na educação inclusiva.....6**

*Vania Melo da Silva*

**A conquista da autonomia na educação infantil.....12**

*Clandia Rocha Joaquim*

**Transtornos globais do desenvolvimento.....21**

*Edna Maria Antonio Silvestre*

**A arte e a literatura na educação infantil.....26**

*Isabela Maria Bueno Seganti*

**A importancia do desenho na educação infantil.....32**

*Leci Kleine de Oliveira*

**O teatro na educação básica.....38**

*Ligia Maria de Melo*

**Fundamentos da psicologia positiva.....47**

*Márcia Aparecida Messias de Carvalho*

**A contribuição da arte nas séries iniciais.....52**

*Maria Solange Dias dos Santos Rodrigues*

**A importância da literatura infantil no desenvolvimento moral e intelectual da criança.....56**

*Mariele Pohlmann Prade*

**Educação inclusiva - formação e prática docente.....65**

*Michele Ferreira Marques Foschine*

**Avaliação da aprendizagem.....74**

*Nádia Rosa Tavares Barbosa*



<b>Educação especial e o histórico da inclusão escolar.....</b>	<b>83</b>
	<i>Paloma de Oliveira Pina</i>
<b>A importância da literatura infantil no desenvolvimento moral e intelectual da criança.....</b>	<b>89</b>
	<i>Rita de Cássia Azarias do Nascimento</i>
<b>A linguagem do desenho no ensino fundamental.....</b>	<b>98</b>
	<i>Rita de Cassia de Sousa</i>
<b>Fato ou opinião: uma proposta de sequência didática para o ciclo autoral.....</b>	<b>103</b>
	<i>Rodrigo da Silva Lima</i>
<b>Literatura afro-brasileira na educação infantil.....</b>	<b>109</b>
	<i>Selma Augusto</i>
<b>Diversidade na aprendizagem – a inclusão educacional de crianças com Síndrome de Down.....</b>	<b>114</b>
	<i>Silvana Aparecida de Oliveira Araújo</i>
<b>Leitura e escrita e o processo de escrita nos anos iniciais.....</b>	<b>130</b>
	<i>Simone Alves</i>



## EDITORIAL

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

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

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

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

*“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania, além de promover a educação, visando o desenvolvimento sustentável do país”.*

Boa leitura! Dr. Gladson Cunha  
Membro do Conselho Editorial



**UNIFICADA**  
Revista Multidisciplinar da Fapesp  
e-ISSN: 2675-1186

## **CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **CONTRIBUTIONS OF DESIGN TO INCLUSIVE EDUCATION**

*Vania Melo da Silva<sup>1</sup>*

#### **RESUMO**

O artigo científico visa apresentar um estudo acerca dos transtornos globais do desenvolvimento, cujo diagnóstico permite a inclusão e a adaptação da criança no ensino regular tem o objetivo discorrer e discutir o conceito do brincar na Escola em face dos estudos através do desenho. O autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que tem este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Neurociência. Brincar. Inclusão. Competências. Habilidades.

#### **ABSTRACT**

The scientific article aims to present a study about global developmental disorders, whose diagnosis allows the inclusion and adaptation of the child in regular education aims to discuss and discuss the concept of playing at school in the face of Neuroscience studies on the subject. Autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which results in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competences or skill sets.

Keywords: Neuroscience. Play. Inclusion. Skills. Skills.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade UNIBAN, Professora da Rede Municipal de São Paulo, email [vaniacmelo@gmail.com](mailto:vaniacmelo@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho visa entender o comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

As pesquisas e descobertas da Neurociência para o uso em sala de aula têm se revelado de extrema importância, e nosso estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para a Pedagogia, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem no sentido de estreitar nossa pesquisa temos ainda como objetivo específico relacionar a Neurociência e o brincar, justificando a importância dos estudos e resultados atuais da Neurociência, bem como, pela precisão da profissionais da área de Pedagogia ter um olhar diferenciado sobre o brincar a partir do avanço e descobertas dessa ciência.

Nossa suposição é a de que, as descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares e, desse modo, tornar as novas informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo, mas será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Todo conhecimento acumulado, ainda se encontra pouco recurso direcionado ao trabalho com o autista, pois o mesmo precisa de cuidados a vida toda no intuito de entender melhor a síndrome de espectro Autista e entender como pode-se desenvolver atividades que propicie um aprendizado de qualidade a estes alunos.

## A INCLUSÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo inclusão abarca uma série de grupos diferentes. No âmbito desse trabalho estaremos nos referindo aos denominados, pessoas com necessidades educacionais ou educativas especiais (N.E.E.).

A expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típica, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994), que requerem em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que pode se concretizar em intervenções para lhes garantir acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, adequações didático-metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados. (MANTOAN 2006, p. 35)



A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 é um divisor de águas no reconhecimento do ser humano como sujeito de direitos, e não mais como objeto das relações. Segundo Hollanda (2002, p. 2), “a partir dessa perspectiva, inúmeros encontros, congresso e eventos em educação deram origem a documentos internacionais e nacionais, que foram elaborados a fim de defender o princípio da inclusão”.

Assim, além da Declaração Universal, outros documentos internacionais e nacionais merecem igualmente destaque, como o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, aprovado em dezembro de 1982 na Assembleia Geral das Nações Unidas. Este programa propõe medidas referentes a prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades para os portadores de deficiência.

Também, merece destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida na Tailândia em 1990 que constatou a persistência de inúmeras dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação. Nesta declaração os portadores de deficiência são considerados cidadãos “comuns” e “peculiares” ao mesmo tempo. Segundo a Secretaria de Educação a Distância (1999, p. 23):

São considerados cidadãos comuns ao se propor que o acesso à educação com equidade seja universalizado a todos (Art. 3) e peculiares ao explicitar-se que é preciso garantir-lhes igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independentemente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5).

Outro importante documento foi a Declaração de Salamanca de Princípio, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, elaborada em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidade Educacional Especial: Acesso e Qualidade, ocorrido na Espanha em 1994, que tem como princípios norteadores o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação dos professores.

Como educadores desempenhamos muitos papéis já que não podemos nos ater somente ao papel pedagógico. Desempenhamos também um papel político na sociedade e por isso precisamos saber o que dizem os documentos acima citados para que possamos efetivamente desempenhar nosso papel pedagógico e político.

Desta forma, cabe-nos ainda o conhecimento da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois segundo a Secretaria de Educação a Distância (1999, p.23):

No Brasil a Constituição Federal de 1988 garante aos portadores de deficiência “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, III). Este direito, também, é reiterado no art. 54, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).

E, ainda de acordo com a Secretaria de Educação a Distância (1999, p.23):



A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n 9.394/96) apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que muito favorecem o aluno portador de Necessidades Educativas Especiais. Pela primeira vez surgem em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matrículas para portadores de necessidade especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, §1); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58, §3); especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art.60, parágrafo único).

A resolução CNE/CEB 02/2001 – artigo 2 “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Nota-se que com essa resolução, todo sistema de ensino, público ou privado, está obrigado a matricular a crianças com necessidades educativas especiais.

## **REFLEXÕES DO DESENHO E O BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM**

A Neurociência leva em consideração tudo o que já foi registrado anteriormente e amplia nosso olhar sobre o cérebro e seu desenvolvimento a Neurociência é uma área de conhecimento que estuda mais profundamente a compreensão do cérebro humano, bem como seu desenvolvimento e funcionamento, envolvendo diversos profissionais e revolucionando os estudos científicos. Ela dá respostas confiáveis nas questões sobre a aprendizagem humana, auxiliando na compreensão daquilo que é comum aos cérebros. (SOUSA, et al., 2015).

Podemos dizer que os neurocientistas (Sousa, et al., 2015), o cérebro gosta de brincar porque essa atividade estimula o sistema límbico (responsável pelo processamento das emoções) e produz bem estar, prazer e alegria, as brincadeiras, por serem significativas para a rede neural, fortalecem as sinapses (circuitos neurais) que interligam o sistema límbico ao neocórtex, proporcionando a tomada de decisões, ou seja, habilidades racionais que favorecem a aprendizagem quanto mais emoção a criança experimentar, dentro de certos limites, as informações irão se fixar por mais tempo na memória.

Metring (2014, p. 49) afirma:

O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

As brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses e preparam o educando em novas habilidades ao longo de sua aprendizagem mais formal o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio do

prazer e a noradrenalina, que estabeleceu que a escola precisa estar atenta ao brincar para possibilitar às crianças um melhor aproveitamento do cérebro para os processos de aprendizagem.

Na visão neurocientista, Em uma espécie como a nossa, em que o desenvolvimento, sobretudo o do cérebro, demora a acontecer o brincar ampliaria as oportunidades de convívio com os pares e de exploração do meio, fornecendo estímulos para que o cérebro humano possa se desenvolver mais plenamente. A forma como isso acontece é o que genericamente chamamos em educação de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neuro científicas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando.

A criança será o encontro com a alegria, as novidades, desafios (face aos novos brinquedos e situações) e oportunidade de interagir com seus novos amigos a lidar com o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação, e da própria Neurociência, na ação do brincar na escola será a oportunidade de exercer sua experiência profissional com ternura, empenho e comprometimento

O desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências e promovem ainda um ambiente saudável e compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola.

## REFERÊNCIAS

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Valeria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus. 2006.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- CORIA-SABINI, M. A.; de LUCENA, R. F. Jogos e brincadeiras na educação Infantil. Campinas: Papirus Editora, 2004.
- COSTA, V. R. Por que brincar é importante. 2013. Disponível em:[http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por\\_que\\_brincar\\_e\\_importante](http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por_que_brincar_e_importante)( acesso em 27/12/20)
- ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. Tradução de Álvaro Cabral. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1998.
- ERICSON, F. Conceptions of school culture: An Overview. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.
- GÓMEZ, A. M. S. TÉRAN, N. S. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Cultural S. A., 2014.
- MARTINS, M. F. As descobertas da neurociência e o brincar. 2011. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeirainfancia/listasemanas?campanha=vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz> acesso (07/12/20)
- METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p.176-180, jul/dez.2008. Disponível em: [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf) (acesso 07/12/20)
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In
- VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**UNIFICADA**  
Revista Multidisciplinar da Fapesp  
e-ISSN: 2675-1186

**A CONQUISTA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**THE ACHIEVEMENT OF AUTONOMY IN EARLY CHILDHOOD**  
**EDUCATION**

*Claudia Rocha Joaquim*

**RESUMO**

Esse artigo pretende abordar reflexões sobre a autonomia da criança na educação infantil. A conquista da autonomia na educação infantil começa com o “conhecimento de si mesmo” para depois poder descobrir e reconhecer “os outros” e ter seus próprios comportamentos e decisões. Para que uma criança comece a ser autônoma, é necessário que ela comece a se ver como um indivíduo diferente dos demais. A partir do momento em que a criança avança no autoconhecimento, inicia-se a internalização, ela entra no campo da autonomia, embora esteja longe de ser verdadeiramente autônoma. Para que ele se torne verdadeiramente autônomo, ele precisa de liberdade e orientação que o ajude a experimentar a responsabilidade nas tarefas de cada etapa. Palavras-chave: Autoconhecimento; Autônomo; Responsabilidade.

**ABSTRACT**

This article intends to address reflections on children’s autonomy in early childhood education. The achievement of autonomy in early childhood education begins with “knowing oneself” and then being able to discover and recognize “others” and make their own behaviors and decisions. For a child to begin to be autonomous, it is necessary for him to begin to see himself as a different individual from others. From the moment the child advances in self-knowledge, internalization begins, he enters the field of autonomy, although he is far from being truly autonomous. In order for him to become truly autonomous, he needs freedom and guidance that helps him experience responsibility in the tasks at each stage. Keywords: Self-knowledge; autonomous; Responsibility.

## INTRODUÇÃO

A etapa de vida compreendida pela Educação Infantil é de importância decisiva no desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças, pois nela elas ampliam suas interações com os outros, atualizando seus e instrumentos relacionais.

O instrumento fundamental que a criança tem para se relacionar com o meio ambiente é o próprio corpo. O conhecimento e controle do corpo é uma tarefa que ocupa a criança desde o nascimento e ao longo da Fase Infantil. Através do conhecimento e manejo de seu corpo, a criança poderá reconhecer sua própria individualidade diante dos demais. O trabalho sistemático com o próprio corpo avançará na coordenação e no controle dinâmico geral que permitirá à criança realizar atividades relacionadas ao jogo físico, desenvolvendo sua capacidade global de movimento.

O conceito de si mesmo é formado em grande parte pela internalização de avaliações positivas ou negativas que advêm das interações sociais com os pares, os pais e o professor. Configuram-se assim a autoestima e a identidade, que possibilitam a conquista da autonomia.

Assim, pode-se definir autonomia como a capacidade de agir independentemente dos outros, de modo que à medida que a criança cresce como pessoa ela se torna mais autônoma, embora inicialmente dependa de uma situação de dependência radical do adulto, mas aos poucos vai conquistando sua própria autonomia, e nos três primeiros anos de vida alcança conquistas bastante importantes, mas esse é um processo que vai continuar por toda a vida. A conquista da autonomia está relacionada com a possibilidade de diversificar os contextos em que a criança se relaciona com os outros, enfrentando inúmeras situações em que terá de resolver uma variedade de conflitos que estão em grande parte relacionados à defesa de sua própria autonomia. A possibilidade de tomar iniciativas, planejar e sequenciar sua própria ação para lidar com os problemas que surgirão no dia a dia.

## A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA NA INFÂNCIA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31)

O tempo foi inventado para dar ritmo ao cotidiano, assim deve ser organizado de tal forma que favoreça e facilite o desenvolvimento das metas propostas dentro da jornada diária.

De acordo com o RCNEI (1998, p.54) propõe que o tempo seja dividido em três modalidades:

- Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.

- Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

- Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

Percebe-se que uma das grandes preocupações nas escolas de educação infantil está relacionada ao tempo, pois os professores precisam elaborar atividades significativas de acordo com a faixa etária de cada criança, preocupando-se com o tempo de desenvolvimento dessas atividades.

A Pedagogia deve ter significado para que o professor consiga planejar suas aulas de acordo com cada faixa etária e que suas ideias façam sentido para as crianças.

## A ATUAL CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A concepção de criança 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.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79)

No início da civilização, em sociedades primitivas e por muito tempo, crianças eram tidas como adultos, participando desta vida social e agindo como tal. Só na época da Revolução Francesa, que Rousseau (1712-1778) revolucionou esta concepção. Para ele, (IN: Elias, 2000, p. 30): “A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias”.

Assim, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

Dois grandes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento



da criança, são eles: Piaget (IN: O nascimento da inteligência da criança: 1982) e Vygotsky (IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 1991).

Assim, a seguir será explicitado o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em contato com o meio, até cerca de 6 anos, segundo a teoria de Piaget (1896-1980).

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que se definem pela lógica utilizada pela criança 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 pela criança do mundo e de si mesma, podendo diferenciá-los. Saindo, assim, a criança de um estágio de puros reflexos e se desenvolvendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos, ou seja, a criança 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 a criança inicia, por isso o conceito pré, o desenvolvimento 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.

Porém, a marca inicial deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, capacidade da criança em representar coisas sem que esta esteja presente, ou seja, diferenciar o significado (coisa) do significante (representação da coisa). Possibilitando a ela 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 desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio.

Mas Piaget restringiu-se apenas ao desenvolvimento cognitivo sem ressaltar outros aspectos – afetivos, emocionais, que também se desenvolvem a partir da interação com o outro.

Quem descreve esses outros aspectos do desenvolvimento 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-psico-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 desenvolvimento integral do ser.

Assim, para Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal.

Assim, 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 demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos infantil num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio - histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio que o cerca, ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio 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.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O INÍCIO DA AUTONOMIA**

Promover um ambiente que desenvolva autonomia é essencial para alcançar a realização intelectual, emocional e moral. A autonomia permite ter pensamento crítico e governar o próprio comportamento, com a segurança necessária para tanto. Sem ele, seríamos continuamente governados por outros, tendo que receber ordens e instruções para saber quais passos seguir e como se comportar a todo momento.

*Pensar o espaço educativo não se restringe, pois, a pensar a sala, espaço edificado, interno, mas a pensar que todos os espaços da instituição são extensões uns dos outros e, como tais, mercedores de um olhar mais aguçado e comprometido com as relações que ali se estabelecem. (KRAMER e ROCHA, 2011, p. 164).*

Para tanto, é necessário o envolvimento de educadores e pais, para facilitar uma mudança de abordagem na educação das crianças, tornando-as mais envolvidas no processo de aprendizagem.

Uma criança ou adulto autônomo age de acordo com suas próprias convicções morais, usando seu conhecimento do meio ambiente e tomando decisões de forma independente, sem seguir as opiniões dos outros, gostos ou mandatos. Ele sabe o que é certo em cada momento e dirige sua vida. Uma criança ou adulto autônomo saberá que mentir, por exemplo, não é uma forma adequada de alcançar o que se propõe e saberá tomar as decisões certas por si mesmo; no entanto, uma pessoa menos autônoma mentirá se seus colegas ou superiores lhe disserem

para fazê-lo pelo bem comum.

Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 89).

A pessoa para ser autônoma, deve aprender a ser, a partir do processo de aprendizagem e experiência. Se a criança se acostumar a ouvir as respostas e a resolver problemas quando criança, não haverá aprendizagem que promova um comportamento autônomo na idade adulta.

Autonomia em relação à educação infantil significa fazer com que as crianças saibam que têm controle sobre si mesmas e sobre as escolhas que fazem.

Das atividades em que participam, até como brincam e interagem com os colegas, a autonomia desempenha um papel em tudo o que uma criança faz na sala de aula. Aprender a ser independente é uma habilidade crítica para os pré-escolares desenvolverem, pois os ensina como se comportar mais tarde na vida, à medida que assumem maiores responsabilidades.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 2015, p. 58-59).

À medida que as crianças se tornam mais independentes, elas exploram o mundo por conta própria e descobrem como se expressar. Eles também começam a entender como suas escolhas e ações influenciam os resultados e aprendem o que eles fazem e não têm controle. A autonomia deve ser incentivada na educação infantil para ajudar as crianças a desenvolver um senso de identidade. A seguir estão algumas das maneiras mais importantes que a autonomia pode afetar o desenvolvimento de uma criança:

**Sentindo-se no controle:** Embora não se possa esperar que as crianças tenham o controle total de todos os aspectos de suas vidas, elas precisam sentir que têm propriedade sobre certas partes para construir confiança.

**Aumentando a Autoestima:** Quando uma criança sente que está no controle e pode fazer suas próprias escolhas, isso aumenta sua auto-estima. Ser capaz de fazer algo por conta própria promove uma sensação de realização.

**Crescimento Cognitivo:** Quando uma criança faz suas próprias escolhas, elas são a solução de problemas. Fazer escolhas significativas é parte essencial de seu desenvolvimento cognitivo, que cresce à medida que pensam nas escolhas que lhes são apresentadas. Incentivar a autonomia

na educação infantil é essencial para o crescimento e a confiança pessoal da criança. À medida que educadores e pais proporcionam mais independência, as crianças podem aprender com suas ações, lutas e sucessos. Aqui estão apenas algumas maneiras pelas quais você pode começar a incentivar a autonomia na sala de aula:

**Opções de oferta:** Permitir que as crianças façam suas próprias escolhas é o primeiro passo para estimular a autonomia. Quando possível, configure um ambiente onde muitas opções estejam disponíveis. Por exemplo, deixe que as crianças decidam de qual atividade querem participar e se querem fazê-lo com um grupo ou brincar de forma independente.

**Respeite as opiniões:** Ao ouvir as ideias e opiniões das crianças, podemos ajudá-las a desenvolver seu senso de autonomia. Respeitar as opiniões das crianças em idade pré-escolar demonstra a elas que elas realmente importam para o mundo ao seu redor. Também os ajuda a entender que os adultos reconhecem e respeitam suas habilidades.

**Dê responsabilidade:** Ofereça às crianças responsabilidades reais que importam. As tarefas devem ser um pouco desafiadoras para ajudar os pré-escolares a desenvolver perseverança. Experiências como cozinhar a partir de uma receita, organizar arquivos ou jardinagem são excelentes tarefas para atribuir às crianças para ajudá-las a sentir que estão desempenhando uma responsabilidade “adulta”.

Ao abraçar as opiniões das crianças e permitir que tomem decisões independentes, os educadores podem ajudá-las a desenvolver um senso de autonomia, aumentar a auto-estima e estimular o desenvolvimento cognitivo. Construir essa independência, em última análise, ajuda as crianças a ter um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Além disso, isso os ajudará a lidar com mais responsabilidades à medida que crescem.

## **EMMI PIKLER: COMO AS CRIANÇAS PRECISAM DE LIBERDADE DE MOVIMENTO**

Da mesma forma que cada criança é diferente, seus estágios de desenvolvimento também são diferentes. Por natureza é sábia e, como sempre, cada criança sabe onde está ou o que é necessário para crescer. Elas só precisam de amor e se sentirão respeitadas, sendo reconhecidas por suas próprias conquistas.

Os bebês não precisam que os mostremos ou caminhemos, mas que os acompanhemos ou sigamos, acompanhando-os sem desenvolvimento autônomo e espontâneo de seu instinto. Sob a aparente fragilidade dos movimentos do bebê, esconde-se a execução de um plano prodigioso que levou milhares de anos de evolução da espécie humana.

Essas são as abordagens de Emmi Pikler, pediatra húngara, que investigou o papel do adulto e sua intervenção no desenvolvimento motor de crianças. Em 1946, ela se tornou a diretora do famoso Instituto Loczy em Budapeste, um centro para crianças que tinham que confiar fora

da família, e escreveu seu livro *Moving in Freedom: Development of Global Motor Skills*. No entanto, esses ensinamentos estão voltados para a fase inicial e decisiva do crescimento dos 0 aos 3 anos, seus princípios gerais são aplicáveis a todas as fases da infância reunidos em seu livro recomendado *Mova-se em liberdade*.

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair, enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites. [...] já não acreditava que o bebê tivesse necessidade de intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se em pé e caminhar. Não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, não apresentaria nenhuma vantagem para sua vida nem para o seu desenvolvimento. (FALK, 2004, p.12-13)

Emmi Pikler criou um sistema educativo baseado no respeito pelas crianças e numa atitude não intervencionista em relação aos adultos, que permite o seu desenvolvimento autónomo. Ela confirmou que o ritmo individual de cada indivíduo deve ser respeitado e garante todas as possibilidades de ter iniciativas autónomas, movimentos livres e saltadores independentes. Zelava pela saúde física e mental das crianças, arrecadando dinheiro ou movimento, ou comida pura. Este sistema é atualmente seguido pelo Instituto Loczy em Budapeste e existem várias associações em todo o mundo que o promovem.

O movimento é uma necessidade vital para as crianças, a vida nos leva a experimentar constantemente. Para a criança, a primeira coisa a saber sobre seu corpo e a partir do movimento você descobrirá suas partes e as possibilidades de encontrar diferentes posturas e poder se movimentar.

Quando respeitamos o ritmo deles, não antecipamos, não pressionamos, não esperamos nem o próximo passo, mas nos curtimos, nos levantamos para evoluir nossos movimentos. A genética permite que as crianças façam esse processo por si só.

O benefício de respeitar sua evolução é perceptível na harmonia e segurança de seus movimentos. Ela mesma permite diferentes posturas e isso permite que você retorne com segurança, com um movimento fluido, à postura anterior. Tudo o que você aprende está em seu registro pessoal e você pode encontrá-lo sempre que precisar especificá-lo. Com seus movimentos ele vai conhecendo seu corpo (esquema corporal), seus limites e seu cérebro vão amadurecendo. Com seus deslocamentos ampliará seu conhecimento sobre o espaço e suas possibilidades, criando assim sua autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia é a capacidade que os alunos adquirem ao longo do seu processo de aprendizagem para realizar por si mesmos todas as tarefas que lhes são confiadas na sala de aula. Que os pequenos adquiram autonomia é essencial para o seu desenvolvimento.

As crianças mais novas nascem heterônomas, ou seja, precisam da ajuda de um adulto para realizar as tarefas mais básicas. É nas escolas de educação infantil, em colaboração com as famílias, que o ensino deve ser orientado para a aquisição da autonomia. Isso significa que as crianças deixam de ser pessoas que dependem de um adulto em todo o seu cotidiano para realizar ações cotidianas por si mesmas tanto na sala de aula quanto no ambiente familiar.

Alcançar a autonomia implica, por sua vez, trabalhar conteúdos relacionados à higiene que a criança deve fazer por si mesma, o conhecimento que está obtendo e aprendendo sobre seu próprio corpo, alimentação e a importância disso em seu desenvolvimento, descanso, etc. Esses aspectos são fundamentais para que os menores aprendam a realizar essas tarefas por conta própria, tendo em vista seu crescimento pessoal e se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem.

A aquisição da autonomia infantil implica, por outro lado, desenvolver aspectos como a auto - estima, a segurança ou a liberdade de pensamento, que nascem da criação de pequenos desafios que, superados de forma autônoma, reforçam essas noções tão essenciais para o crescimento de crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 20 de 2009. Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

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

FALK, Judit. Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Ominisciência, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KUHLMANN, Moysés Jr. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. Infância: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloisa. A.C. Educação Infantil: Enfoques em diálogo. São Paulo, 3ª ed. Papirus, 2011.





**UNIFICADA**  
Revista Multidisciplinar da Fapesp  
e-ISSN: 2675-1186

**TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**  
**PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

*Edna Maria Antonio Silvestre*

**RESUMO**

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestarem-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades. O presente estudo traz considerações teóricas sobre o tema.  
Palavras-chave: Piscopedagogia. Aprendizagem. Educação. Ensino.

**ABSTRACT**

Pervasive Developmental Disorders (PDD) are disorders in reciprocal social interactions that usually manifest in the first five years of life. They are characterized by stereotyped and repetitive patterns of communication, as well as by narrowing in interests and activities. The present study brings theoretical considerations on the subject.  
Keywords: Piscopedagogy. Learning. Education. Teaching.

## INTRODUÇÃO

Com relação à interação social, crianças com TGD apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, mantendo-se isoladas. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não verbais e, ao brincar, preferem ater-se a objetos no lugar de movimentarem-se junto das demais crianças. Ações repetitivas são bastante comuns.

As deficiências e os TGD são descritos não só com alterações orgânicas estruturais ou funcionais, mas como decorrentes também das relações humanas, econômicas, sociais etc. Na constituição do sujeito como deficiente, deficitário, ou não, sublinha-se a força dos encontros, da cultura, das políticas como possibilitadoras ou limitadoras do humano.

Outrossim, os Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos.

Assim as crianças com transtornos de desenvolvimento apresentam diferenças e merecem atenção com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Na escola, mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos devem ser incluídos em classes com os pares da mesma faixa etária.

Durante esse processo estabelecer rotinas em grupo e ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social são atitudes de extrema importância para garantir o desenvolvimento na escola. Boa parte dessas crianças precisa de ajuda na aprendizagem..

No entanto em outra perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem são construídos no encontro entre sujeitos e instituições. Importa refletir sobre como a aprendizagem é concebida pelo professor; enfatizar o corpo como possibilidade de intercomunicação (gestos, deslocamentos, olhares); compreender a dinâmica relacional desse alunado e suas demandas para o docente. Como incidem os preconceitos, as representações sociais e os estigmas nas formas de ensinar e aprender são perguntas que motivam pesquisas qualitativas, estudos de caso individuais ou grupais.

Sendo assim e considerando as dificuldades relacionais e os problemas de fala e linguagem são possíveis os recursos computacionais e tecnológicos como mediadores do ensino e da aprendizagem? A acessibilidade ao currículo, à comunicação e à tecnologia facilita o desenvolvimento da interação social ao permitirem a inclusão escolar de crianças com autismo, afirmam alguns pesquisadores.

Assim ao apresentar as atividades do currículo visualmente é outra ação que ajuda no processo de aprendizagem desses alunos. Faça ajustes nas atividades sempre que necessário e conte com a ajuda do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também cabe ao professor identificar as potências dos alunos. Invista em ações positivas, estimule a autonomia e faça o possível para conquistar a confiança da criança.

## DESENVOLVIMENTO

Gadamer (2007) afirma a centralidade da linguagem nas produções humanas. Escrevemos aquilo que compreendemos. E não compreendemos aquilo que a linguagem não consegue descrever, construir, inscrever. Morada do ser, o sujeito e o mundo são seres da linguagem. Existe, contudo, um resto que a palavra, a letra, não recobre.

De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM IV-TR), os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) são definidos como déficits qualitativos em três grandes domínios: interação social, comunicação e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1999). Nessa categoria, incluem-se transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Rett, transtorno autista, síndrome de Asperger e transtornos globais do desenvolvimento sem outra especificação.

Segundo Klin e Mercadante (2006), o autismo e os TGD referem-se a distúrbios da socialização que têm início na infância e que provocam um impacto no desenvolvimento da subjetividade e das relações pessoais. Os prejuízos na interação social e a dificuldade de compreensão de pistas sociais, como a atenção seletiva para faces humanas, podem ser caracterizados como endofenótipos no autismo.

A cognição social corresponde ao processo cognitivo que elabora a conduta adequada em resposta a outros indivíduos da mesma espécie, especificamente aqueles processos cognitivos superiores que sustentam as condutas sociais que são extremamente diversas e flexíveis.

Com Boraston e Blakemore (2007), por muitas décadas, o rastreamento ocular tem sido utilizado para investigar o comportamento de olhar em indivíduos normais. E estudos recentes têm expandido a utilização do rastreamento ocular para indivíduos com transtorno do espectro autista. Tais trabalhos envolvem imagens e vídeos de pessoas ou simplesmente faces humanas.

De acordo com estudos de análise dos movimentos oculares em indivíduos com autismo demonstram que é possível quantificar e definir o fenótipo social dessa categoria diagnóstica. Duas vertentes na pesquisa de movimento ocular com população autista vêm sendo exploradas. A primeira verifica o padrão de fixações em relação a figuras sociais, para clarificação de como o autista explora seu ambiente. A segunda vertente analisa propriedades dinâmicas dos movimentos em diferentes tipos de tarefas (SWEENEY ET al., 2004). Segundo Geest et al. (2002a), o comportamento visual incomum de crianças autistas para as faces humanas, como pode ser observado em situações da vida cotidiana, é investigado em estudos do tempo de fixação do olhar dessas crianças. Segundo esses pesquisadores, as faces humanas são estímulos significativos e especiais para indivíduos com desenvolvimento normal, e isso pode não ser o caso de indivíduos com autismo.

Assim de acordo com Spezio ET al. (2007), a exploração visual alterada de faces humanas pode ser atribuída aos déficits na cognição social. Esses autores, ao investigarem a relação entre cognição social no autismo e o olhar para faces, mediram a fixação do olhar nas faces e como as diferentes regiões faciais foram realmente exploradas durante o julgamento de emoções. Pareados por quociente de inteligência (QI), nove crianças autistas de alto funcionamento e

nove controles foram testados. Notou-se que os autistas não utilizavam a informação da região dos olhos para fazer julgamentos, focando muito mais tempo a região da boca. Os resultados encontrados sobre a forma como os autistas fazem julgamentos de expressões faciais fornecem uma nova maneira de avaliação quantitativa dos aspectos cognitivos.

Gadamer afirma que a noção de identidade é nefasta para a justiça social. Em nome de uma diferença lida como identidade, retira-se de cena a alteridade, a diferença como condição de ser.

Portanto as práticas pedagógicas existem independentemente do contexto, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Destas identidades derivam currículos e intervenções que justificam, inclusive, as desigualdades escolares. O autista! Deste estado, em que se é todos e não se é ninguém, a singularidade é subsumida pela repetição do idêntico.

## CONCLUSÃO

Portanto na construção destas possibilidades, parece-nos urgente questionar a concepção de aluno e ensino ideal; de segurança e controle sobre o processo de ensino e aprendizagem. A experiência escolar envolve uma construção compartilhada a partir dos pressupostos a respeito de escola, educação e sociedade.

Assim de acordo com as diretrizes educacionais de caráter decisivamente inclusivas, um novo capítulo na educação especial se inscreve. O direito à educação garante acesso irrestrito à escolarização. Os direitos à igualdade e à diferença reorganizam os serviços, os conceitos, a geografia das pesquisas, seus relevos, fronteiras e lacunas. Em que medida tais movimentos desconstróem sentidos que relacionam diferença à desigualdade, à anormalidade.

Para Arroyo (2010), pela polarização que estabelecem dentro-fora, incluído-excluído, as diretrizes inclusivas enfraquecem os ideais de superação das desigualdades na medida em que deslocam o foco para questões de pertencimento ou não aos espaços universais. Nesse sentido, correm sempre o risco de, ao invés de desconstruírem, reforçarem sentidos que relacionam diferença à desigualdade, inferioridade e não pertencimento. Dessa posição enunciativa resulta um sentido com profundas raízes na cultura escolar: as práticas pedagógicas existem independentemente do contexto, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Destas identidades derivam currículos e intervenções que justificam, inclusive, as desigualdades escolares.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./ dez. 2010

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

ASSUMPÇÃO JR., Francisco. Transtornos Abrangentes do Desenvolvimento. In: ASSUMPÇÃO JR., Francisco; KUCZYNSKI, Evelyn (Org.). Tratado de Psiquiatria da Infância e Adolescência. São Paulo: Atheneu, 2003. P. 265-280

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BERQUEZ, George. O Autismo Infantil e Kanner. Estudo Histórico e Consequências Teóricas. In: MAZET, Phillip; LEBOVICI, Serge. Autismo e Psicoses da Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. P. 20-30.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método I. Petrópolis: Vozes, 2007 (Original de 1960).

GRIBOSKI, Claudia. Opinião. Inclusão: revista de educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 57, jan./jun. 2008.



**UNIFICADA**  
Revista Multidisciplinar da Fapesp  
e-ISSN: 2675-1186

**A ARTE E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**ART AND LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

*Isabela Maria Bueno Seganti*

**RESUMO**

A importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino, conclui-se que arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois possibilita a construção de conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, e indica um caminho de superação do aprendizado baseado na codificação e cópia de informações.

Palavras-chave: Arte, Criança, Educação, Escola.

**ABSTRACT**

The importance of teaching art for the development of children and to find out if art can contribute to a learning that is less guided in the transmission of information and that considers the expression and autonomy of the student, at these levels of education, it is concluded that art is knowledge and an element of paramount importance for the process of educating children in early childhood education and in the early years of elementary school, as it enables the construction of knowledge based on sensitivity, creativity and expressiveness, and indicates a path to overcoming learning based on coding and copying information.

Keywords: Art, Child, Education, School.



## INTRODUÇÃO

A criança, desde bebê, se interessa pelo mundo de forma peculiar emitindo sons, movimentando o corpo, “rabiscando” as paredes da casa e desenvolvendo atividades rítmicas, ela interage com o mundo se precisar ser estimulada para tal.

Fazer arte reúne processos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, P. 4).

Cox (2007) afirma que a criança se dedica com mais frequência ao desenho do que a qualquer outra atividade. Por conta disso, lápis, giz de cera e papel sempre estão à sua disposição nas casas, creches e escolas.

Desenhando, a criança cria em torno de si um espaço de jogos, silenciosos e concentrados, ruidosos e permeados de comentários, mas sempre em um espaço de criação. “A criança desenha para brincar” e ao fazer isso, “está afirmando a sua capacidade de designar” (MOREIRA, 2009, p. 15).

A autora afirma ainda que, para a criança, o desenho é sua primeira escrita. Ela o faz para poder registrar a sua fala, para poder escrever e descrever seus medos e angústias, suas descobertas e alegrias.

Para Mario de Andrade (apud MOREIRA, 2009, p.20), “o desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia” e nesse ato de escrever/desenhar, pensamentos e sentimentos estão juntos.

Vygotsky (2001, p. 36) afirma que “em toda criação humana há emoções. [...] as emoções desempenham imenso papel na criação artística [...] e podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc.”.

O desenho como possibilidade de falar e de brincar, marca o desenvolvimento da infância, porém, a cada estágio ele assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras bastante similares em todas as crianças, e independem de temperamento, sensibilidade e se elas pertencem a diferentes culturas. Fayga Ostrover (apud MOREIRA, 2009), comenta que ao se comparar desenhos de crianças na mesma faixa etária de diferentes países, culturas e classes sociais diversas, esses se apresentam muito uniformes, o que muda, são os objetos significativos que participam do ambiente no qual as crianças estão inseridas. Pois, de acordo com Piaget, “O sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas” (apud MOREIRA, 2009, p. 26).

Moreira (2009) afirma que é possível acompanhar as etapas do desenvolvimento infantil através dos desenhos com as mesmas etapas descritas por Piaget, em *A formação do Símbolo na Criança* (1975), são elas: o exercício, o símbolo e a regra.

## DESENVOLVIMENTO

Nessa fase ela está no período sensório motor (zero a dois anos) e sua forma de interagir com o mundo é a partir da conquista de novas estruturas de movimento. Esse momento significa para a criança o controle da mão, do giz, do lápis, do pincel e demais materiais. “É o prazer do gesto deixando sua marca” (MOREIRA, 2009, p. 28). Aos poucos, as garatujas iniciais vão se modificando e conquistando novos movimentos, horas longitudinais, horas arredondados, tornando-se, por vezes, circulares: são as “bolinhas”.

Essa é uma marca importante, pois é o esboço de uma representação e, normalmente, marcam o início da necessidade de nomear os desenhos nesse momento, a criança desenha para dizer algo, para contar sobre si mesma, para “fazer de conta”. “É o início da representação, [...] agora já podemos considerar o desenho como linguagem”. “É um jogo simbólico: o vínculo entre significante e significado permanece totalmente subjetivo” (MOREIRA, 2009, p. 32, 34).

Para Moreira (2009), na fase do Pré-Operatório (2 a 7 anos), novas formas são conquistadas no desenho-jogo simbólico. Figuras fechadas, bonecos, casas, barcos, cores e diferentes formas surgem a criança passa a se expressar por analogia, todo o universo simbólico passa a se transformar continuamente, a criança se diverte criando personagens e diferentes situações; criando histórias.

Segundo Cox (2007) esclarece que a figura humana é uma das primeiras imagens que a criança desenha, surgindo por volta dos três anos de idade e permanecendo como um dos temas mais escolhidos por elas até pelo menos os 10 anos.

Durante a primeira infância até a idade aproximada de oito anos, as crianças produzem composições encantadoras, ainda que desajeitadas, nas quais partes de uma cena normalmente fora de vista parecem estar torcidas de modo que possamos vê-las. Na verdade, parece que as crianças estão mais preocupadas em que os objetos que desenharam sejam claramente reconhecíveis do que estejam ‘corretamente’ desenhados sob determinado ponto de vista (COX, 2007, p. 9).

A autora afirma ainda que as primeiras tentativas de planejamento de um desenho se iniciam com a colocação de duas linhas: as do chão e a do céu, com toda a ação acontecendo entre elas. Muitas crianças acabam tentando unificar a cena. Para isso, adotam um único ponto de vista, como que tirando uma fotografia.

Já na fase do Operatório-Concreto (7 a 11 anos) há o compromisso com o real. As crianças querem desenhar com perfeição e não aceitam que apenas reconheçam o que elas produzem por isso, relutam em desenhar; suas tentativas são meticulosas e elaboradas e evidenciam o uso excessivo da borracha e da régua. Até que, finalmente, desistem de desenhar. Cox (2007) dá uma explicação para o que ocorre nessa fase:

O que parece ocorrer é que, por volta dos oito ou nove anos, as expectativas das crianças se tornam muito mais amplas. Querem que seus desenhos não sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas. Acham que o desenho de uma pessoa deve ser parecido mesmo com aquela pessoa e o de uma paisagem ou natureza morta deve ser parecido com a coisa de verdade (COX, 2007, p. 6)

A autora afirma ainda que para se desenvolver, a criança precisará de um ensino mais dirigido e estruturado, mas como normalmente isso não ocorre, nunca aprendem a satisfazer os novos e exigentes padrões que impuseram a si mesmas, acabam por concluir que não sabem desenhar.

Moreira (2009) afirma que não é possível esperar das crianças nesta fase a arbitrariedade da cor; isso seria o mesmo que não compreender o estágio em que se encontram é julgar suas produções a partir de padrões estéticos dos adultos a abstração, a cor arbitrária, o desenho como analogia só estarão presentes novamente nos desenhos dos adolescentes, na fase do Operatório-Formal (a partir dos 12 anos), com o início do pensamento formal. “O adolescente pode então lidar intencionalmente com a cor arbitrária, buscar analogias caminhando então para uma nova conquista na linguagem plástica” (MOREIRA, 2009, p. 50).

Ao longo dos anos a maioria das crianças afirma não saber desenhar, além disso, não cria mais histórias, endurece o corpo e também não canta mais. Infelizmente, conforme nos esclarece Moreira (2009, p. 56) “entre o desenho certeza e a certeza de não saber desenhar está o processo de escolarização”.

De acordo com Pillar (2011), no ensino da Arte, a leitura e releitura têm sido práticas muito difundidas, sem que muitas vezes se compreenda o que se implica na dimensão do conhecimento da arte é preciso compreender o que é leitura a leitura vai além da simples codificação/decodificação do código linguístico é preciso compreender o que se está lendo, se não se compreende o que se lê a leitura não acontece.

Segundo Pillar (2011) afirma que, de maneira geral, todas as definições de ler compreendem a existência de um leitor e de um código (objeto/linguagem) e de um autor. Citando Gadotti (1982), Pillar afirma que:

Por meio do código linguístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor. Esse código é normalmente representado pelo ‘texto’. Por isso, para saber o que é ler, tenho que saber, antes de qualquer coisa, o que é um texto e o que é compreender um texto. [...] um texto é [...] algo acabado, uma obra tecida, um complexo harmonioso (GADOTTI, 1982, apud PILLAR, 2011, p. 8).

A autora aponta também que, ao ler, o leitor entrelaça informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas com informações suas, a respeito do objeto, suas inferências, sua imaginação dessa forma, a leitura depende do que está em frente e atrás dos olhos do leitor diante do exposto, Pillar (2011) cita Piaget (1976) ao afirmar que uma constatação nunca é independente dos instrumentos de registro de que o sujeito dispõe além disso, estes instrumentos não são somente perceptivos, mas consistem em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados à percepção atual e que podem modificar os dados desta percepção em determinados sentidos ou seja, o que é observável, dados visíveis no objeto, depende das coordenações do indivíduo e a da imaginação de quem observa podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões completamente diferentes. Isso se deve ao fato, também, do conhecimento de mundo de como cada sujeito lê o mundo que o cerca, seu contexto social, político e econômico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma interpretação nova de uma obra de arte, seja pintura, escultura, peças de teatro, etc., feita com o próprio estilo de quem a executa, sem, contudo, abandonar o tema original da obra a ser interpretada cada sujeito tem um modo próprio e ler a realidade, interpretá-la e recriá-la o mais importante na releitura é criar algo novo, sem abandonar o referencial da obra a qual está sendo feita a releitura.

De acordo com Pillar (2011), a questão da releitura é muito complexa reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados a partir de uma interpretação preexistente feita por outrem a proposta levada por muitos professores à sala de aula ao apresentarem uma obra de arte para os alunos simplesmente copiarem há uma grande diferença entre releitura e cópia.

Esta diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação entretanto, para Cox (2007) a cópia não pode ser de todo banida da sala de aula a autora afirma “entendo realmente que se possa usar a capacidade de copiar das crianças de modo positivo e construtivo. [...] longe de ter o efeito de sufocar a criatividade, copiar pode ser um meio de revelá-la”. (COX, 2007, p. 186).

Na releitura, pretende-se a criação e não somente reproduzir uma imagem. São levados em consideração pelo executante da releitura os aspectos sócios históricos e culturais, o conhecimento de mundo e a percepção que o sujeito faz daquilo que está produzindo. “Na releitura, a artista parte de outro artista para criar o seu trabalho” (PILLAR, 2011, p. 16).

Fusari e Ferraz (2001) afirmam que educar o modo de ver e observar do estudante é importante para transformar e ter consciência da participação individual no meio ambiente e na realidade cotidiana dos sujeitos.

Segundo as autoras, ‘ver’ significa ‘conhecer’, perceber pela visão, alcançar com a vista os demais seres, coisas e formas do mundo que cercam todos os indivíduos. Ver compreende também um exercício de construção perceptiva em que os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. “Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si. Uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano” (grifos dos autores. FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 78).

Por isso, ao propor a realização de uma tarefa, o professor precisa ter clara sua intenção: o trabalho busca a cópia, com a finalidade de aperfeiçoamento da técnica do desenho, ou ele pretende que seu aluno crie, releia a obra de arte proposta para a execução de sua atividade as propostas são válidas, desde que a intenção esteja clara tanto para quem propõe a atividade quanto para quem vai executá-la.

O importante é saber diferenciar cópia e releitura, propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor é fundamental que os alunos entendam a diferença entre a cópia e a releitura de uma obra, pois a releitura pressupõe entendimento, interpretação, criatividade, contextualização espaço-temporal do artista e da obra.

Ao proporcionar condições para o desenvolvimento e a produção criativa dos alunos, o docente favorece, aperfeiçoa, amplia as capacidades exploratórias, já que por meio de exercícios bem construídos de releituras, seus alunos exploram um universo de possibilidades saber ler e escrever no mundo auxilia a tomar posições e consciência crítica do seu papel como sujeito da história, da sua própria história e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes Visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

COX, Maureen. Desenho da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PILLAR, Analice Dutra (org.). A Educação do olhar no ensino das Artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.



**UNIFICADA**  
Revista Multidisciplinar da Fapesp  
e-ISSN: 2675-1186

**A IMPORTANCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**THE IMPORTANCE OF DRAWING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

*Leci Kleine de Oliveira*

**RESUMO**

O presente artigo vem trazer reflexões a respeito das dificuldades que muitas vezes a gestão encontra com a comunidade em seu entorno as ações dos gestores educacionais devem ser influenciadas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, para se alcançar o sucesso o desenvolvimento de uma cultura democrática participativa nas escolas exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria, que por muitas vezes é descriminalizada pela sociedade.

Palavras-Chave: Dificuldade; Diálogo; Gestão Democrática

**ABSTRACT**

This article brings reflections about the difficulties that management often finds with the community in its surroundings, the actions of educational managers must be influenced among themselves and with the participation of all in the process, from planning to execution, to achieve the successful development of a participatory democratic culture in schools requires the participation of everyone who approaches the work of the director in political, pedagogical and administrative issues of education, so that he can contribute in the best way to the elaboration and execution of proposals that contemplate the majority, which is often decriminalized by society.

Key words: Difficulty; Dialogue; Democratic management



## INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo.

A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical.

Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social, a escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade baseado neste contexto a educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar.

Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.349/96. Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral, a família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional.

## DESENVOLVIMENTO

A proposta de uma gestão deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papéis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia.

Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente, o humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão educacional e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação, o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal.

As características do líder são expressas pelos conhecidos “sete cês”: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência, onde adotar critérios diferentes e eficazes de avaliação do processo educativo; lembrar-se de que o que sabemos hoje poderá estar obsoleto amanhã, e se pararmos de aprender, estaremos condenados à estagnação é necessário e urgente, fundamentalmente pensando na comunidade em seu entorno.

Percebe-se que para sanar as dificuldades que a gestão encontra é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e significativas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes competem.

O Papel do gestor frente à mudança, à transformação e à inovação é saber acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a atingir o seu potencial pleno e a se tornar uma instituição de gestão democrática o gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe ,ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição que é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos.

Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que esta se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

Para Saviani (2007 , p. 2):

[...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia, a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história desta forma, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam, ambos objetivos distintos,

mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos.

O gestor escolar precisa conhecer a Legislação relativa à gestão de pessoal no serviço público e, mais especificamente, aquelas que tratam dos servidores na educação, observa-se a necessidade desse profissional desenvolver além da sua competência pedagógica a sua competência nos aspectos legais para poder programar uma gestão mais eficiente.

Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações, as Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação dos seus alunos e conseguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la, melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e comunidade.

Buscar o comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo, melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe.

A preocupação com a melhoria da qualidade da Educação levantou a necessidade de descentralização, da democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, sua participação tornou-se um conceito nuclear, no ato de planejar que relacionamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente.

Ao projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente, o educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas, onde as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa, em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina.

Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos, para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem.

são analisar dados referentes ao desenvolvimento ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, deve sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas e também deliberara a respeito da promoção final dos alunos.

A finalidade é intervir em tempo hábil no processo ensino aprendizagem e indicar alternativas que busquem sanar as dificuldades e garantir aprendizagem dos alunos, onde a coleta e organização dos dados a serem analisados durante a reunião do colegiado são de responsabili-

dade da equipe pedagógica.

Segundo Maia e Bogoni (2008, p. 2), a Gestão Escolar compreende o processo político por meio do qual as pessoas integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade “discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola”, mediante a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”.

Considerando que a gestão educacional passa por um processo de transição, a escola defronta-se ainda com um sistema contraditório em que forças de tutela ainda estão presentes, ao mesmo tempo em que os espaços são criados, e a escola assume ações para as quais não desenvolveu as competências necessárias.

Nesse contexto, muda a fundamentação teórica e mitológica inerente à orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, entendida como um processo de equipe, associado à participação social (SANDER p. 15) destaca-se como importante função do gestor educacional, o conhecimento de outras fontes de recursos descentralizados provenientes do Ministério da Educação, além do gerenciamento patrimonial, do conhecimento da rede física da escola e da logística educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja a efetiva organização favorável a uma nova gestão é necessário um equilíbrio tênue entre a ação desenvolvida pelo Estado e a ação desenvolvida pelos membros da sociedade civil organizada, em contraposição ao ocorrido durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação.

É importante ressaltar, no cenário atual, que a gestão deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade, tentando sanar as dificuldades encontradas com a comunidade em seu entorno.

A gestão democrática deve, portanto, ser expressão da vontade de participação que deve ser exercida pela sociedade civil mediante a organização de forma autônoma, uma Gestão escolar deve compreender, portanto, a figura do Diretor como sujeito capaz de promover e motivar a soma de esforços coletivos para alcançar aos fins da escola, aos objetivos da educação, compreendendo também que objeto de trabalho da educação é o sujeito, a emancipação humana e que isso só será possível, ao passo em que houver dentro da escola, a participação real e que se faça presente nos projetos desenvolvidos dentro da escola.

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de

uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.
- BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Acesso 07/01/22)
- GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli A. G. Planejamento participativo na unidade escolar: a democratização do espaço público. ANPAE, 2010. Disponível em:[www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf) (acesso 07/02/22)
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
- FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. Escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- MAIA, B. P.; BOGONI, G. D. Gestão Democrática. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP. 2008. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/gestao>(Acesso em: 02/01/ 2022.)
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006





**O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**THEATER IN BASIC EDUCATION**

*Ligia Maria de Melo*

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é analisar a importância do teatro na educação básica. Para melhor compreensão do problema investigado a metodologia adotada neste estudo foi uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Os resultados obtidos demonstram que o teatro na educação é um veículo que promove o desenvolvimento holístico, tanto a nível emocional, sensorial e intelectual quanto criativo. No contexto escolar o teatro pode ser empregado para estimular o desenvolvimento de potencialidades nos alunos e também criar condições para que se preparem para a vida adulta. A experiência artística escolar por meio do teatro contribui para propiciar o crescimento global dos alunos, pois usa técnicas que promovem a desinibição, a improvisação, interação em grupo, fortalecendo o processo de socialização, levando ao estabelecimento de laços de amizade. Pode-se concluir que os professores se deparam com diversos desafios para desenvolverem ações educativas por meio do teatro. Para superar estes desafios, é preciso que busquem conhecimentos teórico-práticos, didáticos-pedagógico para desenvolver habilidades metodológicas para fortalecer esta prática pedagógica.

Palavras-chaves: Teatro. Ensino. Aprendizagem. Desafios.

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to analyze the importance of theater in basic education. For a better understanding of the investigated problem, the methodology adopted in this study was a bibliographical research, with a qualitative approach. The results obtained demonstrate that theater in education is a vehicle for promoting holistic development, both at an emotional, sensory and intellectual and creative level. In the school context, theater can be used to stimulate the development of potential in students and also create conditions for them to prepare for adult life. The artistic school experience through theater contributes to the global growth of students, as it uses techniques that promote disinhibition, improvisation, group interaction, strengthening the socialization process, leading to the establishment of bonds of friendship. It can be concluded that teachers are faced with several challenges to develop educational actions through theatre. To overcome these challenges, it is necessary that they seek theoretical-practical, didactic and pedagogical knowledge to develop methodological skills to strengthen this pedagogical practice.

Keywords: Theater. Teaching. Learning. Challenges.



## INTRODUÇÃO

Teatro, que é uma etapa significativa na arte educação, ocorreram nas escolas como performance de fim de ano de forma didática; no entanto, não é considerado do ponto de vista da criatividade, aspectos estéticos e de aprendizagem.

A atividade de teatro ensina os participantes a agirem com pensamento crítico e cooperação, estimula as sensações, percepções e contribui para saber lidar com emoções, contribuindo para preparar o indivíduo para viver em sociedade. E, adicionalmente, proporciona ampliação da consciência estética e em alguns indivíduos o desenvolvimento de talentos

No contexto da educação básica o teatro é um campo de possibilidades, pois, pode instigar os alunos a saírem de sua zona de conforto, levando-os a agir, refletir, criar e se expressarem com seus corpos, por meio da ludicidade. No entanto, o que se observa é que nas escolas ainda persistem metodologias tradicionais de ensino, ignorando o potencial que a atividade teatral possui para proporcionar a aprendizagem significativa para os alunos (SOARES, 2010).

Diante desta realidade, o problema que esta pesquisa pretende investigar é: “Qual a importância do teatro na educação básica”?

O objetivo deste artigo é analisar a importância do teatro na educação básica.

## METODOLOGIA

Para melhor compreensão do problema investigado, a metodologia adotada neste estudo foi uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com intuito de realizar uma análise crítica a partir dos estudos publicados sobre a temática em foco. Para Lakatos e Marconi (2007) este tipo de pesquisa é definido como o levantamento, seleção e documentação da bibliografia que já foi publicada sobre o tema, e possibilita que o pesquisador entre em contato com estes materiais e aprofunde os conhecimentos sobre o assunto.

Para desenvolver este artigo científico, a pesquisa bibliográfica consistiu em 4 etapas distintas: 1) busca e seleção na base de dados, 2) leitura dos estudos selecionados, 3) análise crítica dos dados e 4) redação do artigo. A busca e seleção serão realizadas em base de dados digitais nacionais e internacionais para acessar livros, e-books, monografias, dissertações, artigos científicos e teses que abordem o tema teatro no contexto da educação básica.

Os critérios de inclusão será selecionar estudos e pesquisas que tenham sido publicados na íntegra no período de 2010 a 2021 e nos idiomas português ou inglês. O critério de exclusão será não selecionar estudos que tiveram publicações apenas de resumos e que foram publicados antes de 2010. Estes critérios de seleção terão como fundamento a seleção de artigos atuais que abordem o tema. Além disto, foram selecionados estudos que se apresentam na íntegra, a fim de melhor analisar os dados. Estes critérios apresentam contribuição para a presente pesquisa em relação à atualidade dos desfechos dos estudos, sendo um meio de aperfeiçoar a prática dos profissionais que atuam com crianças, que enfoque o teatro no contexto da educação básica.

## O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo principal da escola é preparar os alunos para que possam repensar e mudar o mundo, ensinando-os a distinguir o bom do que é prejudicial através do pensamento crítico; ensiná-los a escolher conscientemente seus valores e concepções de mundo e suas vidas, a compreensão dos valores e significados que cada sociedade, comunidade, cultura, dentre outros (OLIVEIRA, 2014).

Neste contexto a arte é uma janela para o mundo e os educadores podem tirar proveito dela. A arte contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo e exerce influência positiva sobre o seu desenvolvimento global, na vida pessoal e acadêmica. Ela inspira o potencial criativo e fortalece a aquisição de conhecimentos (SANTOS; COSTA, 2012).

Banzatto (2015, p.4) afirma que:

A arte permite ligar e promover a educação do indivíduo aos seus sentidos, na medida em que os sentidos remetem à arte, a mesma, de volta, apela aos sentidos, ensinando a se expressar e não apenas a se comunicar.

Além disto, a arte estimula habilidades de imaginação, expressão oral, destreza manual, concentração, memória, interesse pessoal em outros, etc. Outro aspecto importante é que a arte fortaleça a consciência de si mesmo e sua própria identidade (SANTOS; COSTA, 2012).

Um dos benefícios da arte é que se torna uma ferramenta de comunicação e auto expressão, contribuindo para promoção da relação intercultural. A arte estimula a criatividade que por sua vez desempenha um papel na crítica social porque traz a valorização das muitas maneiras em que a arte é compreendida como um reflexo da sociedade.

A atividade artística traz benefícios para as gerações futuras, pois constrói para o futuro e, além disto, gera valores significativos culturais e variados. Esta capacidade educacional é denominada de auto expressão, o que significa que o professor incentiva e não impõe conceitos nas imagens e tentam não inibir a auto expressão. Na atividade de artes o papel do professor é motivar e apoiar a criança, ao seu nível, a compreender os conceitos, usando imagens da arte valorizadas culturalmente (MARQUES, 2018).

Para Banzatto (2015, p.4);

As crianças não aprendem simplesmente porque veem os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque veem letras escritas e sim porque se propõem a compreender o que é que se pode obter em esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque veem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente o que o meio lhes oferece.

No processo ensino – aprendizagem a arte pode ser utilizada como instrumento mediador, pois, a criança não é alfabetizada apenas quando junta letras, mas também quando é capaz de realizar uma leitura cultural e estética (SOUZA, 2013).

Outro aspecto essencial, é que as artes visuais é um meio de motivar os alunos. A motiva-

ção tem vários efeitos sobre a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Provavelmente ela é um dos elementos mais importantes da aprendizagem.

## **TEATRO COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Teatro na Educação é um processo que usa práticas de teatro / drama interativo para ajudar no processo educacional. O movimento inovador Theatre in Education (TiE) foi pioneira na Grã-Bretanha em Belgrado em 1965, como uma forma de usar o teatro e o drama para criar uma gama de oportunidades de aprendizagem para os jovens. Esta metodologia cresceu a partir do reconhecimento por ser centrado na criança, e indica que o aprendizado é mais eficaz quando uma criança investiga e descobre por meio de jogo ativo.

As práticas teatrais na escola podem fornecer oportunidades de aprendizagem experiencial para crianças que são particularmente poderosas por causa da influência que o teatro tem sobre o estado emocional e cognitivo do membro da audiência. Assim, o uso do teatro na educação é apoiado pela ideia de que os indivíduos aprendem observando outros, e receber feedback de outros, bem como autorreflexão e interação entre pessoas e ambiente.

Ao utilizar o teatro como recurso didático no ensino básico as crianças passam a ver a vida como um observador, tornando-os conscientes nas decisões morais em relação às situações que se desenrolam para eles. Elas podem experimentar diferentes escolhas e experiências vicárias as consequências emocionais de seu próprio comportamento e dos outros.

Na escola e nas aulas de teatro/arte é reconhecidamente um meio que favorece diversas aprendizagens. Por meio da arte os alunos podem compreender o mundo e compreender-se a si utilizando o conhecimento que somente a literatura pode proporcionar (SOUZA, 2013).

Foi possível observar que as práticas de teatro na escola contribuem para promover a aprendizagem, desenvolver habilidades de investigação e resolução de problemas, habilidades psicomotoras habilidades sociais e Valores éticos, morais, sociais e culturais (PORTO, 2018).

Neste sentido cabe ressaltar que o teatro na educação é um veículo que promove o desenvolvimento holístico, tanto a nível emocional, sensorial e intelectual e criativo. Usar o teatro como uma ferramenta didática para promover a aprendizagem por meio de uma linguagem simbólica universal contribui para o desenvolvimento integral dos alunos (FUCHS et al, 2011).

De acordo com Porto (2018, p.31) o teatro é importante na escola porque:

Os jogos trabalham a espontaneidade, a concentração, a expressão vocal e a gestual entre uma série de outros fatores. Por meio destes jogos, criam-se inúmeras possibilidades, possibilidades de ser e estar neste local aprendendo com o Teatro. Possibilita-se também que o aluno possa exercitar o seu pensamento crítico, colocando-se como protagonista do que vive. Neste sentido, o aluno tem a possibilidade de se manifestar a respeito dos jogos que foram propostos e contar sua experiência aprendendo com estes jogos. Quando se enfatiza a criatividade e se estimula os o potencial de cada aluno, também se trabalha a possibilidade do trabalho em grupo e interação com seus colegas, apostando no coletivo e na partilha de experiência.

O teatro é uma das formas de expressão que está presente em toda a civilização humana, e entende-se como a herança dos mesmos. De acordo com Leão e Bielle (2017) o teatro é uma arte cuja performance pode ser articulada com a literatura e promover a experiência da interação do educando com o mundo que o cerca.

No contexto escolar o teatro pode ser empregado para estimular o desenvolvimento de potencialidades nos alunos e também criar condições para que se preparem para a vida adulta. A experiência artística escolar por meio do teatro contribui para propiciar o crescimento global dos alunos, pois usa técnicas que promovem a desinibição, a improvisação, interação em grupo, fortalecendo o processo de socialização, levando ao estabelecimento de laços de amizade (NUNES, 2017).

Na visão de Aquer et al (2015, p.5):

Fortalece a vontade e a consciência de brincar aprendendo; O agir —como se ajuda na constituição e diferenciação dos planos da realidade e da imaginação; O valor e o sentido das relações sociais e dos papéis culturalmente enredados por elas podem ser melhor compreendidos através da arte de representar; há avanços no entendimento da estrutura e funcionamento dos processos de comunicação e interação.

A prática do Teatro na escola oferece um espaço seguro de aprendizagem para crianças e jovens. Um lugar onde eles possam pensar sobre os problemas e ver os resultados das ações por si próprios. Os teóricos identificam a criação do personagem como uma obrigação para mudanças de atitudes. A identificação com os personagens retratados tem sido apresentada por alguns como um pré-requisito para a mudança de atitude e comportamento. Realismo e autenticidade percebidos (COSTA, 2004).

Ao usar o drama como ferramenta de aprendizagem, os jovens podem agregar propósito e valor à sua criatividade. Isso permite que eles encontrem suas próprias maneiras exclusivas de descobrir as respostas por si mesmos. Trabalhar dessa maneira melhora a autoestima, a motivação e as realizações.

O Teatro na Educação incentiva os jovens a desenvolverem habilidades de investigação. Ele questiona quais são as influências ao seu redor, o que, por sua vez, afeta seus comportamentos e atitudes, além de inspirá-los a fazer escolhas de vida saudáveis e informadas (DPORIA, 2011).

A capacidade de retratar temas de uma forma bastante visual e de contextualizar as informações prestadas é identificada como um ponto forte do Teatro na Educação, na medida em que permite aos jovens fazer inferências sobre o que as informações fornecidas significam para si próprios na vida cotidiana.

Assim, o teatro pode estimular o crescimento pessoal coletivo ou individual e permitir o desenvolvimento das capacidades expressivas e artísticas.

## EXPERIÊNCIAS COM TEATRO NA EDUCAÇÃO

Quaisquer que sejam as ligações entre o teatro e a educação, elas provavelmente resultarão do fato de que algumas características significativas são comuns a ambos os fenômenos. Esses dois campos compartilham o objetivo de alcançar um relacionamento bem-sucedido entre ator / professor e público / alunos. Além disso, ambos fornecem participantes com uma experiência compartilhada que exige seu envolvimento afetivo e cognitivo.

O substrato educacional inerente ao teatro é a comunicação e exploração da experiência humana; sendo um espaço para praticar valores morais e éticos. Ambos estão preocupados com a interação desses valores em uma dimensão filosófica, emocional e intelectual.

O estudo de Branquinho (2010) denominado “Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia” buscou fazer uma análise do ensino do teatro na educação. O enfoque do estudo foi sobre a prática docente e a utilização do teatro. Em conclusão, foi observado que em seu dia a dia os professores se deparam com diversos desafios para desenvolverem ações educativas por meio do teatro. Para superar estes desafios, é preciso que busquem conhecimentos teórico-práticos, didáticos e pedagógicos para desenvolver habilidades metodológicas para fortalecer esta prática pedagógica.



Figura 1-Alunos de uma escola pública em uma aula de teatro

Fonte: ALMEIDA (2014)

Bandoch (2012) desenvolveu um estudo intitulado “A Inserção do Teatro nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” com a finalidade de demonstrar a função do teatro no ensino fundamental. Com a realização deste estudo foi possível verificar que o teatro é uma atividade promotora de oportunidades para que os alunos possam conhecer, observar e confrontar distintas culturas em períodos históricos diferentes, fazendo com que a arte seja produzida num contexto coletivo.





Figura 2-Alunos realizando uma atividade teatral em um escola pública  
Fonte: SANTRAN (2011))

Em sua pesquisa intitulada “ O teatro na escola de educação infantil: a experiência do centro educacional Pingo de Gente em Gurupi-TO” Morais (2016) investigou a prática do teatro praticada nas aulas de educação. Após a conclusão da pesquisa a autora constatou que as atividades de práticas de teatro na escola revelam-se motivadoras e promotoras de interação social, uma vez que permite o trabalho coletivo aonde se compartilha emoções e valores.

A prática teatral na escola foi estudada por Nunes (2017) por meio do trabalho “a importância da abordagem da linguagem teatral na escola e nas aulas de educação física” e demonstrou que na escola a linguagem não está limitada ao aspecto verbal, mas engloba outras áreas como imagem, do som, do tato etc. O teatro é uma destas outras formas de linguagens expressivas que possibilitam o desenvolvimento integral dos alunos e contribui também para que se tornem sujeitos expressivos.



Figura-Alunos em ensaio no teatro na escola  
Fonte:PORTO (2018)



Porto (2018) realizou um estudo intitulado “ O Teatro na escola pública: um campo de possibilidades” com o objetivo de analisar a contribuição do teatro para possibilidades na formação do aluno da educação básica. Após a conclusão da pesquisa o autor enfatizou que é necessário ampliar o olhar para o Teatro como linguagem a perpassar a formação do aluno da Educação Básica, reforçando a relevância da Arte como componente essencial na escola.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo é analisar a importância do teatro na educação básica. A partir dos autores consultados foi possível verificar que a arte contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo e exerce influência positiva sobre o seu desenvolvimento global, na vida pessoal e acadêmica. Ela inspira o potencial criativo e fortalece a aquisição de conhecimentos

Pode-se analisar que o teatro na educação é um veículo para promover o desenvolvimento holístico, tanto a nível emocional, sensorial e intelectual e criativo. Desse modo, usar o teatro como uma ferramenta didática para promover a aprendizagem por meio de uma linguagem simbólica universal contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Foi possível observar que as práticas de teatro na escola contribuem para promover a aprendizagem, desenvolver habilidades de investigação e resolução de problemas, habilidades psicomotoras, habilidades sociais e Valores éticos, morais, sociais e culturais.

No desenvolvimento da pesquisa verificou-se que atividades de práticas de teatro na escola revelam-se motivadoras e promotoras de interação social, uma vez que permite o trabalho coletivo aonde se compartilha emoções e valores.

Ao concluir este estudo é possível afirmar que em seu dia a dia os professores se deparam com diversos desafios para desenvolverem ações educativas por meio do teatro. Para superar estes desafios, é preciso que busquem conhecimentos teórico-práticos, didáticos-pedagógico para desenvolver habilidades metodológicas para fortalecer esta prática pedagógica.

## BIBLIOGRAFIA

AQUER, Fabíola et al. O Teatro na construção de aprendizagens. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, [s.l.], v. 7, n. 12, p.1-12, mar. 2015

BANDOCH, Adriana Rodrigues Vieira. A inserção do teatro nas séries a inserção do teatro nas séries iniciais do ensino fundamental. Monografia (Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) 52 f. Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR – Campus Medianeira. MEDIANEIRA-PR, 2012.

BRANQUINHO, Vanessa Siqueira. Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia. Monografia (Licenciatura em Artes Cênicas) 55 f. Universidade Federal de

Goiás. Goiânia –GO, 2010.

COSTA, Alexandre Santiago da. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista da Faced, ní 08, 2004.

DÓRIA, Lilian Fleury. Metodologia do ensino de teatro. In: Metodologia do ensino de arte. ZAGONEL, Bernadete (org) Curitiba: Ibpx, 2011.

FUCHS, Ana C. M. et al Reflexões sobre ensinoaprendizagem em teatro na educação de jovens e adultos (EJA). Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul./dez. 2008.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; BIELLA, João Carlos. Letramento literário e teatro na escola: desafios e perspectivas na formação de leitores . Dalampsesto, nº 24, Ano 16, jan.-jun., p.108-124 , 2017.

NUNES, Isaac Guilhon. A importância da abordagem da linguagem teatral na escola e nas aulas de educação física. Trabalho Conclusão do Curso (Graduação em Educação Física) 97 f. Universidade Federal de Santa Catarina .Florianópolis-SC, 2017.

MORAIS , Elineide Lemos da Costa. O teatro na escola de educação infantil: a experiência do centro educacional pingo de gente em Gurupi-TO . Trabalho de Conclusão de Curso ( Licenciatura em Artes Cênicas) 47 f. Instituto Federal do Tocantins – Campus Gurupi- GO, 2016.

PORTO, Lucas Ulguim. O Teatro na escola pública: um campo de possibilidades Trabalho de Conclusão de Curso ( Licenciatura em Teatro) 67 f. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas- -MG, 2018.

SOARES, C. Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero o ensino do Teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.



**FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA POSITIVA**  
**FUNDAMENTALS OF POSITIVE PSYCHOLOGY**

*Márcia Aparecida Messias de Carvalho*

**RESUMO**

Neste artigo, discutiremos os fundamentos da psicologia positiva e o que são as emoções e, porque elas são tão importantes. O artigo apresenta a importância da psicologia positiva nas relações pessoais e sociais dos indivíduos, também analisa o papel da psicologia positiva no gerenciamento de conflitos e na escolha de diferentes estratégias para resolver esses conflitos. Psicologia Positiva é um estudo que tem na psicologia que trabalha os motivos, causas e momentos que trazem felicidade e bem-estar às pessoas. O objetivo da Psicologia positiva é focar a psicologia nos aspectos saudáveis e positivos do ser humano. Utilizou-se para elaboração do artigo o livro Psicologia Positiva: uma mudança de perspectiva do Evandro Borges. O artigo foi construído com base em pesquisas, livros e artigos, que ajudaram na construção do tema escolhido para este artigo. Concluímos que a psicologia positiva surge como mais uma ferramenta para a Psicologia, usada para vários benefícios na vida dos indivíduos.  
Palavras-chave: Inteligência Emocional; Educação Emocional; Escola; Educador.

**ABSTRACT**

In this article, we'll discuss the fundamentals of positive psychology and what emotions are and why they matter so much. The article presents the importance of positive psychology in the personal and social relationships of individuals, also analyzes the role of positive psychology in managing conflicts and choosing different strategies to resolve these conflicts. Positive Psychology is a study in psychology that works on the reasons, causes and moments that bring happiness and well-being to people. The objective of Positive Psychology is to focus psychology on the healthy and positive aspects of the human being. The book Positive Psychology: a change of perspective by Evandro Borges was used to prepare the article. The article was built based on research, books and articles, which helped in the construction of the theme chosen for this article. We conclude that positive psychology emerges as another tool for Psychology, used for various benefits in the lives of individuals.  
Keywords: Emotional Intelligence; Emotional Education; School; educators.

## INTRODUÇÃO

A psicologia positiva é a parte da psicologia responsável por pesquisar e estudar os fundamentos da felicidade e do bem-estar, apoiada nas forças e virtudes humanas.

Um dos cinco pilares centrais da psicologia positiva são as Emoções Positivas. Para tanto, devemos compreender, inicialmente, o que são emoções, suas raízes biológicas, bem como as reações fisiológicas, ou seja, a maneira como sentimos as emoções e o impacto das mesmas em nossas relações com os outros. (BORGES. P53, 2017).

Seu objetivo é focar a psicologia no estudo dos aspectos saudáveis e positivos do ser humano, não apenas da patologia.

Por isso, nos últimos anos se concentraram nos estudos do lado funcional do ser humano, o que nos fez compreender o ensino do curso de psicologia positiva, como formação continuada.

É importante entender que profissionais de diversas áreas conduzem parte desse movimento e qualquer pessoa pode realizar aulas de Psicologia Positiva, pois suas execuções não se limitam a escritórios.

A Psicologia Positiva no princípio tinha como objetivos motivar as pessoas a se desenvolver baseadas em suas virtudes e forças pessoais.

A psicologia positiva tem três pilares: o primeiro é o estudo da emoção: o segundo é o estudo dos traços positivos, principalmente forças e virtudes, mas também as “capacidades”, como a inteligência e a aptidão física: o terceiro é o estudo das instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade, que dão suporte às virtudes, que por sua vez, apoiam as emoções positivas. (ROSSI, p8. 2020).

Embora não negue nem ignore as patologias, enfoca o desenvolvimento saudável do ser humano, não o tratamento de patologias.

Durante um tempo foi conhecida como a “ciência da felicidade” porque seus primeiros estudos se concentraram neste assunto, também é observada nos círculos intelectuais como uma resposta científica ao mercado de autoajuda.

## FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA POSITIVA

Há muito que estudar em psicologia positiva, mas para aqueles que estão começando a explorar o tópico, vale a pena focar nos três pilares principais primeiro.

- Construir uma vida prazerosa;
- Construir uma vida boa;
- Construir uma vida com significado.

É vivenciar emoções positivas, como gratidão, alegria, equilíbrio e esperança, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Para fazer isso, é inútil acreditar que essa percepção cairá do céu. Você precisa construir

uma realidade cotidiana que lhe permita encontrar o prazer de maneira contínua e duradoura.

Sem esse equilíbrio, o passado atrapalha o futuro e você é quem sofre no presente. Com relação ao passado, a psicologia positiva afirma que emoções agradáveis experimentadas em épocas anteriores trazem sentimentos de felicidade.

Até meados do Século XX, o tema “emoção” foi parcialmente esquecido por influência do pensamento cartesiano. Mas é no início do Século XX que Psicologia Positiva: uma mudança de perspectiva o tema ressurge sob uma nova perspectiva. Cientistas de todo o mundo e de diversas áreas do conhecimento despertaram para o fato de que as emoções influenciam na capacidade do indivíduo de se relacionar com o meio em que vive. (BORGES. p54 e 55 2017).

Essa visão pode ser reforçada, principalmente quando outros aspectos são considerados, como perdão, gratidão ou até mesmo rompimento com algumas crenças humanas limitadas. Essas duas maneiras de prazer podem trazer felicidade a uma pessoa, mas também podem gerar vício ou até nojo.

No entanto, eles ainda são necessários para a felicidade humana. As emoções, por outro lado, estão associadas ao futuro, incluindo expectativas sobre eventos iminentes. Esta medida não só ajuda a aproveitar ao máximo o momento presente, mas também elimina as preocupações com o futuro e os tormentos do passado.

Uma vida significativa é aquela em que você olha para trás e se orgulha de tudo o que fez. Geralmente, isso depende de:

- Altruísmo;
- Humildade;
- Fraternidade;
- Bondade.

Entre outras disposições associadas à psicologia positiva.

Frequentemente as condições para uma vida significativa se estendem além do universo físico e correspondem à sua capacidade do ser humano em relação à família, amigos, conhecidos, conterrâneos e todos os outros seres humanos.

Quantas vezes já ouvimos falar de pais cujos filhos têm certas deficiências ou dificuldades que criaram mecanismos para ajudar seu filho e outras crianças com o mesmo problema?

Em teoria, construir uma vida significativa é se dedicar a objetivos que vão além da sua própria felicidade.

O Modelo PERMA:

- P - Positive Emotions - Emoções positivas;
- E - Engagement (or flow) – Engajamento, Fluidez;
- R - Relationships - Relacionamentos Sociais Positivos;
- M - Meaning (and purpose) - Sentido no viver; Propósito;
- A - Accomplishment – Realização; Persistência; Metas.

(Dados do Livro: Psicologia positiva: uma mudança de perspectiva)

Para a psicologia positiva, seja na aplicação clínica, em psicoterapia, no contexto educacional

ou ocupacional, nossa 'bússola' será o Modelo PERMA. Em outras palavras, os cinco elementos descritos acima, bem como seus derivados, no caso das emoções positivas, serão nossos objetos de investigação em relação ao indivíduo e às organizações. (BORGES. p51, 2017).

Encontrar a felicidade e uma vida positiva e equilibrada não significa uma vida sem problemas e este é um trabalho contínuo, a psicologia positiva é um ramo da psicologia que estuda os efeitos da positividade e sugere mudanças de atitudes, pensamentos e comportamentos, através da investigação de emoções e relacionamentos positivos, tornando a vida das pessoas mais leve e equilibrada.

Uma especialização na área, aberta aos profissionais das mais diversas áreas, pode avançar em suas carreiras, assim que nós como sociedade priorizarmos e valorizarmos a conservação do bem-estar individual e coletivo.

A consciência de manter os momentos de prazer é muito importante, pois mostra que você identificou quais momentos são bons e importantes e o que lhe agrada nesse momento. Assim você aprende a manter e valorizar esses momentos.

Gratidão é um sentimento que demonstra uma qualidade grandiosa do ser humano, ser grato é reconhecer e valorizar momentos e pessoas que foram importantes e te ajudaram a crescer de alguma forma.

Portanto, o sentimento seria uma consequência da emoção com características mais duráveis. Todavia, existem algumas relações entre sentimentos e emoções, as emoções, por exemplo, podem ser públicas, ou seja, notáveis, enquanto que os sentimentos podem ser privados. Para Goleman, a emoção é inconsciente e o sentimento, pelo contrário, consciente. (BORGES. p57, 2017).

É importante conhecermos nossas qualidades, nossas virtudes, reconhecer nossos erros e trabalhar para melhorar e não cometer os mesmos erros, sermos gratos pela família e amigos, reconhecermos as nossas forças emocionais e a nossa capacidade de viver da melhor forma e sempre procurar melhorar para a nossa melhor versão.

As emoções positivas de confiança e esperança, por exemplo, são mais úteis para nós não quando a vida é fácil, mas sim quando é difícil. Em tempos turbulentos, compreender e apoiar instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade de imprensa, é da maior importância. Em tempos turbulentos, compreender e intensificar as forças e virtudes – entre elas coragem. (ROSSI. p8, 2020).

Tudo isso deve ser trabalhado em pessoas com baixa autoestima. Pois, quando estamos em uma fase ruim emocional ou profissional é importante nos lembrarmos das nossas qualidades e das batalhas já vencidas por nós, isso nos faz lembrar o quanto somos fortes. Às vezes isso só acontece com ajuda profissional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos permitiu conhecimento da perspectiva e compreensão sobre a psicologia positiva.

Com a psicologia positiva, você se concentra em seus pontos fortes e virtudes para buscar sempre o seu melhor eu, ou seja, a sua melhor versão.

O resultado dessa abordagem é ainda melhor quando aliado a uma metodologia que ajuda o indivíduo a encontrar seu maior potencial e também utilizá-lo nas relações afetivas e sociais.

A psicologia positiva surge como mais uma ferramenta para a Psicologia, usada para tantos benefícios na vida dos indivíduos.

Este trabalho após suas pesquisas confirma a importância dos sentimentos, do controle das emoções e dos sentimentos positivos, que se tem na vida e no cotidiano de cada pessoa.

O objetivo principal do artigo é ajudar no entendimento do fundamento da psicologia positiva e como ela pode ajudar não só as pessoas, mas as famílias, instituições e a nossa comunidade a desenvolverem suas virtudes e assim alcançar a felicidade e o bem-estar.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Evandro. Psicologia positiva: uma mudança de perspectiva – 1ª ed. – Série Positiva Psicologia. Vol.1. – Joinville: Clube de Autores, 2017.

CURY, Augusto. Gestão da Emoção: Técnicas de coaching emocional para gerenciar a ansiedade, melhorar o desempenho pessoal e profissional e conquistar uma mente livre e criativa. São Paulo: Saraiva. 2015

FRANCO, Blandina. Histórias da Tia Val. São Paulo: Walprint Gráfica e Editora. 2020.

PINNOLA, Bianca. BIANCO, Caio. LONDON, Joana. LIV: Material da Família. São Paulo: Walprint Gráfica e Editora. 2020.

SELIGMAN, M. E. P. Felicidade Autêntica. Rio de Janeiro: Objetiva. 2004.

ROSSI, V. A. et al. Reflexões sobre bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, ISSN 1982-8756. Vol. 16, n. 31, 2020. Disponível em: <<http://mjs.metodista.br/>>. Acesso em 05 de Dezembro de 2021.



**UNIFICADA**  
Revista Multidisciplinar da Fapesp  
e-ISSN: 2675-1186

**A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS**  
**THE CONTRIBUTION OF ART IN THE EARLY GRADES**

*Maria Solange Dias dos Santos Rodrigues*

**RESUMO**

Considerando a importância da arteterapia e a música como parte da cultura popular sua atuação na psicomotricidade visa portanto a ludicidade e de forma prazerosa, podemos abordar diversos conceitos entre eles a Arte e a Musicoterapia, que permite ampliar conceitos de musicalização e inserção na Arte, onde a psicomotricidade vai além do processo de aprendizagem estabelecendo conceitos de terapia e desenvolvimento no meio Educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Musicalidade, Arte, Educação, Psicomotricidade

**ABSTRACT**

Considering the importance of art therapy and music as part of popular culture, its performance in psychomotricity therefore aims at playfulness and in a pleasant way, we can approach different concepts including Art and Music Therapy, which allows expanding concepts of musicalization and insertion in Art, where psychomotricity goes beyond the learning process by establishing concepts of therapy and development in the Educational environment.

**KEYWORDS:** Musicality, Art, Education, Psychomotricity

## INTRODUÇÃO

A musicalização e a Psicomotricidade visa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas onde o ensino de Artes (música, dança, teatro, pintura, etc.) contribuem como uma matéria importante e complementar para a formação de um cidadão os aspectos psicológicos e físicos dos alunos, no ambiente escolar que os alunos passam uma boa parte do seu tempo e é principalmente nas séries iniciais que há aquisição de conhecimentos escolares com um importante estímulo para formar uma base mais sólida e completa, já que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação assim como todo o ambiente escolar

Segundo Vygotsky (2003), nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança.

Diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

Onde a música e a Arte estão inserida e executam um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, onde as que são tidas como as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo não são exploradas de forma ampla e lúdica nas salas de aula.

As aulas de Artes há muito tempo vem sendo relegadas ao segundo plano, os alunos só dedicam-se as atividades artísticas dentro da escola apenas quando o professor ou a instituição tem atividades específicas ou projetos, apresentações, amostras, recitais, encontros, onde para as escolas ainda é mais, que o aluno venha a ler e escrever com maior rapidez para acompanhar os planos escolares e suas atividades diárias, facilitando assim o trabalho de acompanhar as fases individuais dos alunos, que quase sempre não são respeitadas.

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas, desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Andrade (1980):

Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem.

O ser humano é, em primeira instância, o animal falante.

O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

Como podemos definir taxar ou estimar o gosto musical, a cultura, classe social, se a criança não tem opção de aprofundar seu conhecimento nos diversos campos culturais oferecidos pelas artes? A música proporciona uma forma de expressão e contribui para buscar a identidade de um povo, mas, isso não quer dizer que se devem privar o mergulho em outras culturas, pois a igualdade implica no direito de não haver discriminação, sendo assim a escola tem obrigação de oferecer essa cartela de opções a seus alunos.

## DESENVOLVIMENTO

A Psicomotricidade tem a função de contribuir com as funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social, tornando facilitadores de contribuição para um ambiente escolar prazeroso e envolvente deixar ,a música oferece um efeito calmante após períodos de atividades físicas e atividades que exigem esforços como visitas a ambientes externos, reduz o estresse em momentos de avaliação, e também pode ser usada como um método no aprendizado de todas as disciplinas propostas tornando a ludicidade como aliada no processo de aprendizagem.

O professor pode escolher várias músicas que poderá abordar diversos assuntos que serão trabalhados em sua aula, isso tornará a aula atrativa, dinâmica e vai ajudar a rememorar as informações repassadas para as atividades posteriores, a música não somente é um simples apetrecho, além de ter fácil acesso, ela não necessita de muitos recursos e materiais, precisa-se necessariamente, de mais nada além de alunos e professores.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode transportar os educandos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno torne-se um ser crítico.

Conforme GAIO (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psico-

motora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

As performances musicais executadas na escola não serão voltadas exclusivamente para a formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contextualizar a Arteterapia é possível conscientizar, discutir, refletir, protestar e fazer denúncias sociais. Hoje mais do que nunca vimos o quão importante a arte pode ser para o enfrentamento das dificuldades, sejam elas corriqueiras ou dificuldades instaladas ao considerarmos a educação como um processo de transformação de indivíduos por meio das diferentes trocas entre eles em seu percurso sistêmicos de aprendizagem, podemos dizer que as potencialidades da arteterapia

possibilita enxergar as pessoas em seus pequenos detalhes de forma humanizada e acolhedora, resgatando, valorizando e ressignificando a vida para que possamos lidar com as nossas questões de forma harmoniosa e assertiva.

O processo de autoconhecimento a arteterapia é de fundamental importância, pois ela ajudará o paciente ou aluno no desenvolvimento de suas potencialidades humanas e na autonomia para construção de uma vida que busca em todos os sentidos o bem-estar estabelecer vínculos com a arte e a música proporcionam melhoria significativa em alunos e pacientes com problemas neurológicos e depressivos, a arte por muitas vezes foi vista como terapia, cumprindo seu importantíssimo papel na sociedade e nas vidas das pessoas que ficaram mais sensíveis, mais fragilizadas, emotivas e com o sentimento de angústia mais aflorados diante de tantas incertezas, a arte para extravasar sentimentos e emoções, bem como todas as questões sociais que estão relacionados às injustiças de classes, minorias, guerras civis e denúncias, neste contexto podemos analisar a importância da Arterapia seja no contexto escolar ou hospitalar proporcionando através deste trabalho uma pesquisa baseada em referenciais da área.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. Pequena História da Música. São Paulo: Martins Editora, 1980.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <<http://www.faesl.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>>. Acesso em: 10/03/ 2022

VIGOSTKY, LS A formação Social da Mente, São Paulo- Martins Fontes 2000



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

## A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO MORAL E INTELECTUAL DA CRIANÇA

### THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE MORAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

*Mariele Pohlmann Prade*

#### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar a contribuição da literatura na aprendizagem do aluno e desenvolver valores para viver em sociedade. A escola precisa assegurar a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos variados. Ao escutar as histórias, os alunos estabelecem relações com as próprias experiências, aprendem e desenvolvem a construção de textos, ampliando o vocabulário. Transmitir valores para a criança é algo complexo que envolve conceitos, abstrações e competências impossíveis de usar pela criança, nas etapas mais precoces do desenvolvimento. Assim, pergunta-se de que forma a literatura contribui no processo de construção da formação das crianças? As histórias são um meio facilitador de auxiliar na aprendizagem. Elas divertem as crianças, instigam a sua curiosidade, promovem competências cognitivas e de oralidade. É também a forma de concretizar alguns dos valores que são considerados aceitáveis e oportunos transmitirem à criança. De cada história, a criança pode retirar aquilo que lhe fizer mais sentido, em função das suas vivências e das suas características de desenvolvimento. Assim este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica que usa como referência os diversos teóricos, como: Coelho, (2000) Bettelheim, (2009), Amarilha, (2004), entre outros.  
Palavras Chave: Valores; Contos de fadas; Crianças.

#### ABSTRACT

The objective of this work was to study the contribution of literature to student learning and the role of teacher in child development. The school needs to ensure the practice of reading and producing various texts. In listening to the stories, the students establish relationships with their own experiences learn and develop the construction of texts, expanding the vocabulary. Transmitting values to the child is something complex that implies concepts that involve abstractions and skills that children can use in the earliest stages of development. Thus, we ask ourselves how literature contributes to the process of building children's moral formation. Stories are a facilitating means of solving these impasses. They entertain children, incite their curiosity, promote cognitive and oral skills. It is also the way to realize some of the values that are considered acceptable and timely to convey to the child. From each story, the child can take what makes the most sense, depending on their experiences and developmental characteristics. Thus, this work is a bibliographical review that uses as reference the different theorists, such as: Coelho, (2000) Bettelheim, (2009), Amarilha, (2004), among others.

Keywords: Values; Fairy tale; Children



## INTRODUÇÃO

A escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, e muitas possuem um espaço próprio, a sala de leitura, para esse fim, portanto é necessário que se aproveite esse espaço, para criar possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

O objetivo desse trabalho é analisar a importância da literatura infantil para a construção da personalidade da criança e desenvolver a aprendizagem. Nesta análise procurou-se identificar o caráter de múltiplas funções da literatura infantil, sua utilização na educação, e como podem auxiliar na tarefa de construção da personalidade infantil.

Nos diversos gêneros literários, encontram-se o amor, os medos, as dificuldades de serem criança, as carências, afetivas, materiais, as autodescobertas, as perdas, as buscas, a solidão, a imoralidade das personagens malévolas e as virtudes dos heróis e heroínas.

Para incentivar o interesse pela leitura o professor deve planejar aulas dinâmicas e com variados recursos que serão sugeridos neste trabalho.

Essa pesquisa é uma revisão bibliográfica e teve como apoio a utilização de livros, artigos, internet, e outros, possibilitando a fundamentação sobre o tema. A pesquisa documental ocorreu através da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e de um documento da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), conforme consta nas referências, e autores especialistas nesse assunto.

### A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO

A Literatura infantil, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança. As personagens que se transformam em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, possibilitam a criança à compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.

Os contos de fadas ajudam a criança a perceber o mundo a partir de seus símbolos e contribuem para a formação de seus valores morais e éticos, pois abordam dilemas e exteriorizam os sentimentos mais profundos.

No seu livro “O conto de fadas” Coelho (2000) traz uma definição muito importante sobre a história e seu principal objetivo:

Histórias são narrações de acontecimentos ou situações significativas para o conhecimento da evolução dos tempos, culturas, civilizações, nações etc. Não é mera exposição de fatos, mas resulta de uma indagação inteligente e crítica dos fenômenos que tem por fim o conhecimento da verdade. (COELHO, 2000, p. 85).

A literatura infantil é um dos gêneros literários mais recentes, já que os primeiros livros infantis surgiram no final do século XVII e durante todo o século XVIII.

Narrar histórias é uma das práticas mais antigas do ser humano, tendo provavelmente origens na pré-história e se desenvolvendo com o passar dos anos, segundo Ana Lucia Merege(2010):

Desde o surgimento da linguagem, essencial para a cooperação e a sobrevivência dos primeiros grupos de caçadores e coletores, é provável que já houvesse algum tipo de relato, uma troca de informações ao menos, possivelmente fazendo não só o uso da palavra como de outros sons, gestos e mímica. (MEREGE, 2010, p. 16).

Os contos de tradição oral, que eram parte das estórias e do folclore de vários povos, foram à base para os contos de fadas como conhecemos hoje, os tornando universais e herança cultural de diversas nações.

Segundo Coelho “foi na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o Rei Sol, que se manifestou abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens” e que os contos de fadas são propriamente tidos como literatura infantil. (COELHO 2000, p.75).

No livro a psicanálise dos contos de fadas o autor Bruno Bettelheim (2009) aborda muitos aspectos relevantes para a compreensão do importante papel dos contos de fadas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As crianças que vivem em ambientes ricos, em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam no seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Portanto, para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes diariamente a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos variados.

Segundo o Bettelheim (2009) é escutando e lendo os contos de fadas que as crianças terão possibilidade de identificar e reelaborar conceitos comunicar-se, expressar-se, defender pontos de vistas e construir uma melhor visão de mundo. Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade.

É através dos contos de fadas é possível despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso é importante para a formação de qualquer criança, pois estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir novamente, desenvolvendo dessa forma a oralidade nas crianças dessa faixa etária, considero ser este um importante e significativo veículo de comunicação entre elas. (COELHO, 2000).

Através das histórias o aluno descobre outros lugares, outras épocas, outros modos de agir, e o encontro de um caminho para a resolução de seus conflitos. É o começo para ser um leitor e para o desenvolvimento da criatividade nas suas produções orais, escritas etc.

A partir dos conteúdos dos mitos, lendas e fábulas, as crianças formam os conceitos de origens e desígnios do mundo e de seus padrões sociais. Os contos de fadas, apesar de apresentarem fatos do cotidiano às vezes de forma bem realista, não se referem claramente ao mundo exterior, e seu conteúdo poucas vezes se assemelha com a vida de seus ouvintes. Sua natureza realista fala aos processos interiores do indivíduo. (BETTELHEIM, 2009, p. 18).

Bettelheim (2009), afirma nos contos de fadas existe um dilema existencial tratado de maneira breve e decisiva, permitindo à criança compreender sua essência.

Outro aspecto bastante relevante no processo de desenvolvimento das habilidades leitoras da criança é a relação com a leitura que ela mantém fora da escola, principalmente em casa. Os pais devem criar o hábito de contar história facilitando o contato com a linguagem oral e escrita, tornando esse momento prazeroso e não algo obrigatório. Sendo assim Bettelheim (1980), traz algumas considerações sobre a importância dos pais no processo de aprendizagem.

É exatamente tão importante para o bem-estar da criança, sentir que seus pais compartilham suas emoções, divertindo-se com o mesmo conto de fadas, quanto seu sentimento de que seus pensamentos interiores não são conhecidos por eles até que ela decida revelá-los. Se o pai indica que já os conhece, a criança fica impedida de fazer o presente mais precioso a seu pai, o de compartilhar com ele o que até então era secreto e privado para ela. (BETTELHEIM, 2009, p. 26 - 27).

A criança se identifica com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Pode assim superar o medo que a inibe e enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta, podendo alcançar gradativamente o equilíbrio.

Para trabalhar com os contos de fadas e alcançar resultados positivos, o professor deve estar atento às faixas etárias dos alunos na escolha dos textos. Segundo Abramovich (2006), os contos de fadas falam dos medos, de amor, de autodescobertas, de perdas e buscas, de carências, de abandonos, de esquecimentos; de que, às vezes, os irmãos, os familiares próximos são maus, perversos, injustos, vingativos, que a ajuda pode chegar através de desconhecidos, de desafios terríveis que têm que ser enfrentados. Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade [...] nos falam das dificuldades de ser criança ou jovem, conforme nos ensina (p.12).

## **A SALA DE LEITURA, OS CONTOS E A CONSTRUÇÃO DE VALORES**

Na Sala de Leitura, quando a escola dispõe deste espaço, é possível realizar atividades que incentivam o hábito de leitura por meio de sequências didáticas e projetos, que contemplam uma variedade de gêneros textuais (textos literários e não literários, artigos científicos e não científicos, contos, reportagens, novelas, jornal, revista, rede sociais entre outros).

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – elaborados pelo sistema de educação nacional em 1998, recomendam ao professor, de língua portuguesa, o trabalho com gêneros textuais de diferentes campos de interação, de maneira que os alunos desenvolvam suas capacidades linguística, estilística e enunciativa e possam produzir um texto pertencente às diversas situações discursivas.

Para que o desenvolvimento de todas essas capacidades discursivas tenha sucesso, é neces-

sário que o professor faça uma progressão curricular para trabalhar determinado gênero em sala de aula, de modo que dê exemplos de vários textos pertencentes às diferentes esferas comunicativas, enumere as características e deixe clara a função social do gênero textual e do texto trabalhado, para que o aluno possa fazer suas próprias inferências.

Para alcançar o objetivo de formar o aluno enquanto indivíduo social, o PCN de Língua Portuguesa toma por base a teoria de que o domínio da linguagem é uma atividade discursiva, cognitiva, e, que através desta, os homens “se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura”. (BRASIL, 1998, p.19). Assim, o documento visa o aprendizado de língua como garantia do exercício da cidadania, e ainda mostra sua consciência de linguagem enquanto instrumento social e interativo, que se realiza em diversas esferas sociais.

Dessa forma, o PCN tem objetivo de tornar o aluno capaz de interpretar e produzir textos, de modo eficaz, de diferentes campos comunicativos. E para isso é necessário que o professor ensine e mostre ao aluno que em qualquer discurso é importante envolver falante, ouvinte e contexto de produção do texto.

Assim, o desenvolvimento das competências discursivas, linguística e estilística terá êxito, ou seja, o aluno será “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23).

O professor deve planejar e realizar atividades didáticas em que haja interações, e procurar recriar situações enunciativas, além daquelas criadas no espaço escolar. Não pode deixar de considerar também as redes sociais às quais os alunos têm acesso diariamente e produzem textos interativos.

Durante a contação de história muitos recursos como a música, fantoches, projeções de transparências e objetos podem tornar a história mais emocionante e proporcionar a oportunidade de os alunos participarem, cantando respondendo a perguntas e interagindo, promovendo a socialização, estimulando o movimento, o entendimento através do lúdico enquanto narramos, através do gesto e da voz surgem os primeiros indícios de representação.

Trabalhar com atividades significativas, lúdicas, de pesquisa, literária é imprescindível para que a criança compreenda a abordagem dos aspectos formais do sistema de leitura e escrita.

Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, bem como, procurar informações em jornais e revistas.

Falar de aprendizagem no interior da instituição educacional é falar de um contínuo movimento de interações entre os agentes educativos, que resulta em trocas, descobertas, construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e ações. (BARBOSA, 2001, p. 31).

As crianças que possuem experiências de leitura e escrita não só se motivam para ler e escrever, mas começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que

leem, sobre seus estilos, usos e finalidades.

As histórias provocam a interação com os personagens, e o leitor reage fazendo antecipações, hipóteses, inferências. Essa atividade mental possibilita a compreensão de textos mais complexos.

O professor ao ler para seus alunos faz um compartilhamento de palavras, ilustrações, e juntos se envolvem com as páginas de um livro. Os elos estabelecidos por essa experiência são um bom caminho para o aprendizado da leitura.

Na formação de valores estéticos, é importante que as crianças tenham acesso a livros de arte, de literatura e também a livros biográficos de autores de produção artísticas, não só contemporâneos. A sensibilidade e os modos de ler o mundo se ampliam pelo conhecimento das vidas das pessoas que as elaboraram.

Não é possível uma educação intelectual formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento que caracteriza a arte.

As diferentes linguagens: visual, musical, cênica, corporal e outras mais, estão associadas, nos dias atuais, às novas tecnologias, novos valores e evolução em diversos segmentos.

Contar histórias é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro. Não há como ignorar o lado performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, utilizados para atingir uma plateia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático. Ou ainda citando Malba Tahan (1966):

As narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência. (p.142). “É o exemplo do escritor Monteiro Lobato, que mostrou que até a aritmética, com seus cálculos e suas frações, pode ser aprendida sob a forma de história.” (TAHAN, 1966, p.26).

Na sala de leitura, o professor pode trabalhar um tema, uma poesia ou um gênero literário, mas também pode deixar a criança escolher um livro uma vez que ela intuitivamente consegue perceber qual proposta narrativa lhe faz mais sentido naquele momento.

Os textos devem ser entendidos como objetos a serem desvendados. Desse modo, os estudantes não teriam que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender sua real significação. O desafio do ensino de Literatura e, conseqüentemente, do educador, é ajudar os estudantes a elaborarem ou reverem suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras de um texto literário. Desta maneira esta experiência leitora os auxiliará na construção-reconstrução de interpretações, sem simplesmente apresentar para eles leituras já prontas, ou com a interpretação do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme a legislação educacional atual (LDB-96) e, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é auxiliar as crianças para que ampliem a forma de pensar crítica, criativa e autônoma.

A prática pedagógica organizada para o ensino da língua e sua reflexão deve visar não só o processo de alfabetização, mas também a possibilidade de inserção e participação dos alunos na cultura escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais e na formação de valores.

Na sala de aula os alunos precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos possíveis e é nesse espaço, lendo ou ouvindo uma narração que a criança encontra as semelhanças com os seus conflitos ou alegrias e começam a perceber os valores, efeitos de sentido e ideologias nas suas leituras. Além disso, as mensagens contidas nos contos de fadas, tais como: bondade, docilidade, coragem, afeto são elos que podem ser construídos entre as crianças, pois o respeito à diversidade pode ser um grande avanço para a não violência.

A educação é um ato político, estético e ético. Separar ética política e estética é desconhecer como se dá a ação educativa. Na sala de leitura as crianças ampliam as capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e sua reflexão sobre as diferenças.

Este trabalho discutiu a importância de se trabalhar com a contação de história, formas de manifestações culturais e artísticas, e diversas linguagens, a fim de promover a reflexão. Mas o mais importante diz respeito ao desenvolvimento de sua consciência moral ou ética. Espera-se que elas caminhem na direção, também, da autonomia moral. Ambas as formas de autonomia, a intelectual e a moral, são desejáveis nas pessoas e o seu desenvolvimento deve ser iniciado o mais cedo possível e aperfeiçoado ao longo da educação da criança.

A escola envolve relacionamentos entre pessoas que ali convivem. Estes relacionamentos estão marcados pelas experiências e hábitos que cada um traz o que provoca o surgimento de conflitos e problemas. Os contos de fadas podem servir como tema para a discussão da violência, da intolerância, dos preconceitos, das discriminações e da degradação das relações sociais e dos recursos naturais.

Diante destes aspectos, concluiu-se que é fundamental o uso da literatura infantil dentro da escola e na família, já que as histórias propiciam a aproximação da criança com a linguagem escrita, para que, aos poucos, ela se apropria dos recursos da língua escrita. Os educadores, quando estabelecem esses momentos lúdicos, colocam-se como mediadores no processo de identificação, tornando-se corresponsáveis pelo fortalecimento psicossocial da criança, uma vez que o ambiente escolar não se restringe a um lugar só de transmissão de conhecimentos científicos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006 (Série: Pensamento e Ação no Magistério). 174 p
- BARBOSA, L. M. S. A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.
- BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 21ª edição revista 437 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica— Brasília. DF
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. — Parâmetros em ação - Conteúdo: Educação Infantil. — Brasília: A Secretaria, 1999. 90p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.
- BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 21ª edição revista 437 p.
- COELHO, N. Novaes. Literatura infantil: teoria - análise – didática. 7 ed. rev., atual. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.
- \_\_\_\_\_. Panorama histórico da literatura/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5ª Edição Barueri, São Paulo: Monole, 2010
- COSTA, J. F. Psicanálise e moral. São Paulo: Edusc, 1989.
- CHALITA, G. Os Dez Mandamentos da Ética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003 a.
- DIECKMANN, Hans Contos de fada vividos Edições Paulinas. 1986
- LA TAILLE, Y. MICELLI, A., DOMINGUES, C., A imposição moral e ética. Portal Educacional On line, 2003.
- MACHADO, A M. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3 ed Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 360 p

PROPP, V I. Morfologia do conto maravilhoso. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.60

REGO, L. L. B. Literatura Infantil: Uma perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FDT, 1995. 78 p.

TAHAN, M. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**  
**INCLUSIVE EDUCATION - TEACHER TRAINING AND PRACTICE**

*Michele Ferreira Marques Foschine*

**RESUMO**

A educação Inclusiva ainda é um assunto que causa insegurança perante aos professores por ser ainda um assunto muito recente na história da nossa educação. Hoje as universidades vêm aprimorando seus currículos e conteúdo para que possam abranger o tema específico, porém alguns autores como Rodrigues (2009), critica que uma disciplina dada nas graduações, não dão conta da complexidade do ensinar na educação inclusiva, trazendo para os futuros professores apenas a informação e não a formação. Para essa formação docente ser significativa, deveria ter parcerias com as escolas e as universidades para que juntas tragam um saber construtivo para os futuros professores com experiências bem sucedidas e uma educação de qualidade para os alunos com deficiência. O presado estudo vem mostrar a importância de uma boa formação docente para obter uma pratica docente significativa. Através da observação de dois projetos (dança adaptada e comunicação alternativa do espaço escolar) elaborados por uma docente de uma EMEF da cidade de São Paulo voltados à inclusão pode concluir que a pratica docente trouxe a comunidade escolar o verdadeiro significado da inclusão escolar, através da colaboração e da integração dos alunos e de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Histórico da Inclusão; Formação docente; Prática docente;

**ABSTRACT**

Inclusive education is still a subject that causes insecurity to teachers because it is still a very recent issue in the history of our education. Today, universities have been improving their curricula and content to cover the specific topic, but some authors like Rodrigues (2009) criticize a discipline given in graduation, do not account for the complexity of teaching in inclusive education, bringing future teachers Information rather than training. For this teacher training to be meaningful, it should partner with schools and universities to bring together constructive knowledge for future teachers with successful experiences and quality education for students with disabilities. The present study shows the importance of a good teacher training to obtain a meaningful teaching practice. Through the observation of two projects (adapted dance and alternative communication of the school space) elaborated by a teacher of an EMEF of the city of São Paulo focused on the inclusion can conclude that the teaching practice has brought the school community the true meaning of school inclusion through Collaboration and integration of students and all those involved in the school environment.

Keywords: Inclusive Education, History Inclusion; teacher training; teaching practice;

## INTRODUÇÃO

A inclusão na educação ainda é um assunto que causa insegurança perante aos professores por ser ainda um assunto muito recente na história da nossa educação.

Segundo Martins apud Galvão (2012), com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/ MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional, começa a ocorrer à criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Isto trouxe como consequência, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerado como “excepcionais”, também em escolas regulares estaduais e municipais. Surgiram, assim, as denominadas classes especiais, bem como várias outras modalidades educacionais, inclusive, o atendimento desses educandos em classes comuns, sob a égide do paradigma da Integração. Predominava, porém, a visão de dois sistemas separados, estanques: o regular e o especial.

Atualmente pela Resolução CNE/CEB nº2/2001 – Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos em classe comum.

Contudo se a educação é para todos, tivemos um aumento significativo nas salas de aulas de alunos com algum tipo de deficiência, fazendo com que o professor tivesse que rever suas práticas, causando medo, insegurança e até mesmo preconceitos.

Para eliminar esses problemas perante aos professores, precisam obter conhecimentos sobre assunto, buscando ter uma formação completa e abrangente, pois na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delinea as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

“Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5)”.

A escola é o lugar onde se ensina a todas as crianças indistintamente, apesar de suas características individuais de aprendizagem. O professor deve saber lidar com as diferenças e não com a inclusão, entender as diferenças como algo dinâmico, produzido e não como algo natural e imutável, assim a diferença merece ser compreendida e não somente respeitada e tolerada (MONTANO, 2015, p 15).

A preparação dos professores vem sendo mudada nos currículos das universidades, mas temos que entender que só a teoria não te diz como dar aulas ou resolver problemas e sim a teoria com a experiência poderá dar um subsídio maior para professor enfrentar essa pedagogia

das diferenças e não a da inclusão. Também um professor só com praticas e nenhum subsidio teórico para se apoiar, não consegue abranger a todos.

### 1.1 HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Analisando o período histórico no Brasil, é possível notar a discriminação e a exclusão social tanto pela família, escola e pela sociedade no geral. Essas crianças eram tratadas como doentes mentais e eram tachadas como aberrações ou pessoas castigadas por Deus. Entretanto no decorrer da história, crenças, valores e a própria concepção do homem foram evoluindo, aceitando as condições anormais que as crianças apresentavam (BRASIL, 2001, p 25).

A partir do século XX, começaram a valorizar mais as pessoas com deficiência por causa dos movimentos sociais em defesa á inclusão que foram surgindo juntos com os questionamentos dos modelos de aprendizagem da época (JANNUZZI , 2004, p 34).

A Declaração de Salamanca (1994, p 6), traz uma política de justiça social, fazendo com que a escola se ajuste a todas as crianças, sendo elas com ou sem deficiência, diminuição linguística, desfavorecidas socialmente e marginais.

Segundo Brasil (2008, p. 6), A educação especial se organizou como atendimento educacional especializado substituindo o ensino comum que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p 06).

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que garantia o acesso de todas as crianças com deficiência a escolarização em classe comum, organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade em todos os âmbitos escolares. Em 2004 o Ministerio Publico Federal dissemina dez conceitos e diretrizes mundiais para a educação inclusiva (Brasil, 2008).

Hoje todas as escolas tem o deve de integrar essas crianças com deficiência, hiperatividade e superdotação no âmbito escolar, dando à elas uma educação de qualidade juntos com as crianças ditas como normais.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Morin (2004, p 11) A educação tem que abranger o ser humano como um todo, ter um olhar geral de totalidade e não apenas trabalhar somente uma parte. Ela também deve transforma o ser humano para realizar a cidadania e o respeito com o próximo e sua comunidade.

Em relação a educação especial, Morin (2004) devemos ficar atento em relação a formação

do professor, pois para trabalharem com a inclusão o professor deve estar seguro e preparado para a diversidade dos alunos.

Para Perrenoud (2000), o professor deverá ser um profissional que crie nos caminhos e que construa sua autonomia na sala de aula. Ser um profissional reflexivo que identifique os problemas, defina soluções e avalie seu próprio trabalho.

Segundo Bueno (1998) apud Nunes et al (1998, p. 70), citado por Paula (2004):

“Na formação de professores de educação especial, essa ambiguidade manifesta-se, por exemplo, na forma como as políticas públicas consideram essa questão. Também fica evidente, na construção do saber e, do saber fazer, desses futuros docentes, pois os currículos de sua formação inicial privilegiam, predominantemente, a especificidade do trabalho com determinados alunos “especiais” por que apresentam incapacidades físicas, e/ou mentais, e/ou sensoriais, e/ou adaptativas”.

Para formar o professor para a educação especial, foi incluso pelas universidades, disciplina específicas no curso de pedagogia, mas como os conteúdos sobre a educação especial é muito abrangente, hoje temos cursos de especialização em educação especial ou inclusiva para formar um professor especialista na área.

Bueno (1999) comenta que não basta somente ser um professor generalista (professor graduado em pedagogia) para trazer uma educação de qualidade para as crianças com necessidades especiais, precisa ser também um professor especialista (ter especialização em educação inclusiva ou especial) para que as classes regulares possam integrar esses alunos de maneira adequada.

Pimenta (2002, p131-132), confirma essa posição do autor acima, quando comenta que o profissional precisa ter capacidade de reelaborar os conhecimentos e interpretar os currículos de forma que integre esses alunos há sala de aula regular. Para o autor é importante salienta que para esses professores especialistas, precisam de programas que proporcionam a valorização e a identificação profissional.

Na Declaração de Salamanca, aponta que o professor é um agente fundamental no processo da inclusão, ele precisa ser apoiado por todos da unidade escolar, porque sozinho não constrói uma escola com concepção includente e junto com todos também incluir serviços de apoio que rege as políticas educacionais inclusivas.

Segundo Mittler (2003, p 35), o professor precisa ter um desenvolvimento profissional contínuo, onde irá receber a preparação necessária para sua atuação.

Segundo Rodrigues (2009), questiona alguns aspectos da formação do professor perante a educação inclusiva como, tipo de preparo poderia ajudar o professor na sua ação pedagógica com seus alunos com deficiência e sem deficiência e quais as diretrizes necessárias para embasar a formação inicial e continua do professor na educação inclusiva.

Segundo LDB (1996), os professores capacitados são aqueles que tiveram disciplinas na sua graduação a respeito da educação especial ou inclusiva, que proporcionem a competência para flexibilizar seus conteúdos e ações pedagógicas para ensinar seus alunos com deficiência. Os professores especializados são aqueles que cursam algum tipo de curso de especialização em educação especial ou inclusiva.

Rodrigues (2009), critica que uma disciplina dada nas graduações, não dão conta da com-



plexidade do ensinar na educação inclusiva, trazendo para os futuros professores apenas a informação e não a formação. Para essa formação docente ser significativa, deveria ter parcerias com as escolas e as universidades para que juntas tragam um saber construtivo para os futuros professores com experiências bem sucedidas e uma educação de qualidade para os alunos com deficiência.

A justificativa do presente estudo é comprovar a importância da formação continuada do docente para trabalhar com a inclusão escolar. Através da informação e da formação, possa trazer uma prática consciente fazendo uma real mudança no ambiente escola excludente.

O objetivo geral do estudo foi analisar a situação da educação inclusiva em seus aspectos históricos, formação e a prática docente. Os objetivos específicos foram apresentar o histórico da educação inclusiva no Brasil e apresentar a prática docente em projetos desenvolvidos voltados para a inclusão escolar.

## DESENVOLVIMENTO

Na presente pesquisa foi adotado um método de observação e entrevista.

A entrevista foi feita com uma professora de educação física de uma emef da cidade de São Paulo, que elaborou dois projetos de inclusão escolar. A entrevista foi feita apenas para o conhecimento sobre a formação docente da professora.

A professora é Pós-graduada em Fisiologia e Fisiopatologia do exercício e Educação Inclusiva, graduada em Educação Física, Fisioterapia e Pedagogia. Onde relatou que em suas formações obteve disciplinas específicas de inclusão escolar, mais o conhecimento obtido através da sua graduação em Fisioterapia neurológica. Curso de aperfeiçoamento em Acessibilidade na atividade física e curso de extensão em deficiência física e libras.

Foi observada a realização de dois projetos de inclusão de uma professora de Educação Física de uma EMEF da cidade de São Paulo, são eles:

Projeto 1: PROJETO DE DANÇA ADAPTADA;

O Projeto de dança envolveu alunos com e sem deficiência do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

O Projeto começou em abril de 2015 e finalizou com as apresentações em junho de 2015.

As crianças dançaram a música “Herói Guerreiro” onde todas as crianças com deficiência fizeram pares com as crianças sem deficiência. Elas auxiliavam nos movimentos dos deficientes e orientavam suas posições dentro da coreografia.

Foram realizadas duas apresentações, uma na festa junina da escola e outra no festival do CEU Heliópolis.

O projeto tinha como objetivos integrar os alunos com deficiência e sem deficiência no mesmo projeto e mostrar para a comunidade e todos podem participar de qualquer atividade física sendo ela adaptada para todos os participantes.

Figura 1: Apresentação da coreografia no CEU Heliópolis



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora no CEU Heliópolis, São Paulo, 2015.

Figura 2: Apresentação da coreografia no CEU Heliópolis.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora no CEU Heliópolis, São Paulo, 2015

## Projeto 2: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA DO ESPAÇO E AMBIENTE ESCOLAR;

Esse projeto teve como objetivos a melhora da orientação pelo ambiente escolar dos alunos com deficiência e melhorar a dinâmica escolar para todos os envolvidos no ambiente escolar.

Foi elaborada uma prancha de comunicação alternativa padrão com os lugares mais importantes da escola para que os alunos com deficiências pudessem se locomover e se orientar pelo ambiente escolar.

Cada figura da prancha foi colada nos seus devidos lugares e uma prancha completa ficou fixada dentro da sala de aula, para o trabalho do professor.

Foi considerado com esse projeto que essa orientação ajudou tanto os alunos com deficiência e sem deficiência a se locomoverem pelo espaço escolar, a melhorar a comunicação visual da escola e a colaboração de todos os envolvidos na comunidade escolar para a conservação das figuras expostas nos seus devidos lugares.

Figura 3: Prancha de comunicação alternativa.



Fonte: Prancha elaborada pela pesquisadora na EMEF Dr. Abrão Huck, São Paulo, 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que a formação continuada dos professores, em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva. Possibilita também a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiências.

Pode-se apontar que toda a formação docente da professora, pode contribuir para sua prática docente, trazendo para a unidade escolar a inclusão de seus alunos com necessidades especiais.

Através dos projetos sugeridos pela professora, se pode visualizar os resultados positivos que a prática docente consciente pode trazer para o ambiente escolar. A integração de todos da comunidade escolar é a afirmação que a inclusão foi bem sucedida. Mas é necessário que considerem sempre a dimensão do sujeito que apresentam as diferenças, a discussão de casos, a socialização de experiências bem-sucedidas no coletivo da escola, também pode ser uma ferramenta de grande ajuda para toda a comunidade escolar.

Segundo Ropoli (2010), embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade.

A escola tem autonomia para produzir e agir de maneira inclusiva e proporcionar ao seu professor em horários coletivos de estudos, uma formação contínua de conhecimento onde a formação inicial não foi capaz de suprir.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. LDB; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. MEC SEESP, 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) 2000.

BRASIL. Secretaria da Educação. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC, 2008.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999, p.7-23.

GALVAO, T. A. F.; MIRANDA, T. G. e organizadores. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PAULA, Jairo de (Org.). Inclusão: mais que um desafio, um desafio social. São Paulo, 2004.

PERRENOUD, Ph. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Sonia Maria. Educação Inclusiva e formação docente. Diversa – educação inclusiva na prática. Minas Gerais, jun/1012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)





**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**  
**LEARNING ASSESSMENT**

*Nádia Rosa Tavares Barbosa*

**RESUMO**

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. É um instrumento imprescindível à verificação do aprendizado realizado pelo aluno e ao mesmo tempo fornece subsídios para uma tomada de decisão no sentido de melhorar a qualidade de ensino. O processo de avaliação apresentado acima tem como objetivo definir da melhor maneira possível as formas de avaliar o aluno. A avaliação tem estado em evidência nas relações entre os profissionais da educação, pais e alunos, tem sido um tema discutido com frequência. Observamos que a avaliação escolar não deve se resumir em atribuição de “notas” que servem para definir o avanço ou a retenção de determinadas disciplinas. A avaliação da aprendizagem apresenta uma possibilidade para a melhoria do ensino, necessitando de regulação constante. A avaliação escolar corresponde a um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que busca comparar o que foi adquirido com o que se pretende alcançar. Entretanto há de se destacar as diretrizes da avaliação da aprendizagem como pontos de questionamentos de repostas as perguntas. O intuito é gerar discussão sobre o tema.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Desempenho. Significativa.

**ABSTRACT**

Assessment is an integral part of the teaching-learning process. It is an essential instrument for verifying the learning carried out by the student and at the same time provides subsidies for decision-making in order to improve the quality of teaching. The evaluation process presented above aims to define in the best possible way the ways to evaluate the student. Assessment has been in evidence in the relationships between education professionals, parents and students, it has been a frequently discussed topic. We observe that school evaluation should not be limited to the attribution of “grades” that serve to define the advancement or retention of certain subjects. Learning assessment presents a possibility for improving teaching, requiring constant regulation. School evaluation corresponds to one of the components of the teaching-learning process that seeks to compare what has been acquired with what is intended to be achieved. However, it is important to highlight the guidelines of the learning assessment as points of questioning of answers to the questions. The aim is to generate discussion on the topic.

Keywords: Assessment. Learning. Performance. Significant.



## INTRODUÇÃO

A metodologia da aprendizagem pode ser delineada de uma forma essencial de como os seres humanos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem-se e alteram o comportamento.

A avaliação ainda é o principal mecanismo de suporte para a organização do trabalho escolar.

Ela deve diagnosticar a situação em que se encontra o aluno, oferecendo soluções para um ensino de qualidade, pois “Avaliar significa identificar empasses e buscar soluções” (Luckesi, 1996, p.165).

Já Freitas acredita que “O professor que trabalha de forma consciente e coerente, diversificando instrumentos de avaliação para que seja possível abranger todas as facetas do estudante, verá a avaliação escolar como um protocolo do sistema escolar, que constatará o resultado do seu próprio trabalho.

A avaliação tem estado em evidência nas relações entre os profissionais da educação, pais e alunos. Tem sido suporte na organização do trabalho escolar, mas não de forma correta. Nos cursos de formação continuada a avaliação é vista como uma matéria, uma área de conhecimento, sendo retirada do seu devido lugar.

Abrangendo o processo didático a avaliação escolar não pode se resumir em atribuição de “notas” que servem para definir o avanço ou a retenção de determinadas disciplinas.

Para Oliveira (2003) apresentam-se as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado realizado pelo aluno, ao mesmo tempo fornecendo contribuição ao trabalho docente.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulação constante.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

“Avaliação da Aprendizagem” é atribuído originalmente a Ralph Tyler (1930), educador norte-americano. Já se afirmava então que “O processo de avaliação servia para determinar em que medidas os objetivos educacionais estavam sendo alcançados, porém a prática continuou a ser baseada em provas e exames” (LUCKESI, 1996, p. 170), embora admitamos que, em certas circunstâncias, tais instrumentos são os mais adequados. No início de 1960, nos Estados Unidos, surgiram inúmeros modelos de avaliação. No Brasil, apenas a partir de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692/71, houve grande avanço em relação ao tema, especialmente por meio de pesquisas que buscavam melhor qualidade de ensino e processos avaliativos mais justos e coerentes com os objetivos.

A avaliação escolar corresponde a um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que busca comparar o que foi adquirido com o que se pretende alcançar.

Todo profissional trabalha, atua para produzir um resultado final, fico pensando qual é o re-

sultado da nossa ação enquanto avaliamos a aprendizagem, a única ação que nos importa como resultado é a aprendizagem do estudante. Ensinar tem um correspondente que é “aprender”, e só se ensina se alguém aprende. O aprendizado é o resultado de nossa ação.

A aprendizagem se faz de várias formas, entre elas pelas técnicas de ensino, cujo aperfeiçoamento se faz com o tema de estudos constantes.

O professor é um mediador das aprendizagens, media e intervém para promover mudanças. Os desafios que a educação busca são três aprendizagens básicas: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

Aprender a conhecer se faz necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanente. Mais do que adquirir saberes as crianças devem ter interesse real pela informação e prazer em aprender e de aprimorar constantemente. A aprendizagem requer assimilação, interpretação do conteúdo e raciocínio de como aplicar esse conhecimento a prática do indivíduo. Devemos ofertar aos nossos estudantes aprendizagens úteis.

Aprender a fazer na concepção do Relatório de Delors significa adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, é ir além do conhecimento teórico e entrar no setor prático, saber usar a criatividade, as evidências científicas e éticas transformando o progresso do conhecimento em novos empreendimentos.

Já aprender a ser tem como objetivo desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, criatividade, iniciativa e crescimento integral das pessoas em relação a inteligência.

Nesse sentido, podemos considerar que a aprendizagem efetiva envolve três domínios básicos: cognitivo, psicomotor e afetivo que de formar integrada podem ser denominadas competências de aprendizagens. Essas competências são as habilidades que o estudante adquire por meio da assimilação do conteúdo, da aplicação prática deste e da atitude adotada frente ao conhecimento.

Avaliar a aprendizagem significa determinar as competências adquiridas por meio de aspectos quantitativos e qualitativos do comportamento humano. A área cognitiva inclui comportamentos de caráter intelectual, a área motora aborda os comportamentos que mais facilmente se evidenciam na prática, e a área afetiva aqueles comportamentos que denominamos atitude, ideias, interesses e valores.

O processo de avaliar consiste essencialmente em determinar em que medida os objetos educacionais estão sendo alcançados, objetivos estes propostos para promover mudança de comportamento do estudante. Assim enfatizamos que a avaliação deve se processar em função dos objetivos do curso.

Luckesi (1998) diz que o processo de avaliar permite realizar, basicamente, três operações: primeiro conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade; também permite comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo; e finalmente tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

## ALGUMAS DIRETRIZES PARA UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

A análise das considerações que veremos agora, transformadas em seis perguntas, deve representar elemento de discussão da comunidade docente e suas conclusões.

Qual deve ser o sentido dos desafios e das atividades propostas em sala de aula, seja qual for a série, ciclo ou disciplina?

Os alunos não atribuem um determinado sentido ao conteúdo que aprendem para depois atribuir um significado a esse conteúdo; também não buscam significados para depois atribuírem sentido ao que aprenderam. Em verdade, constroem significados à medida que lhes atribui determinado sentido. Assim sendo, ao refletir sobre o tipo de avaliação que pretendemos desenvolver temos que estar conscientes de que os alunos também estão atribuindo um sentido a essa avaliação e que depende da maneira como a atividade é proposta, de como nos envolvemos a ela como professores e como avaliamos. Ao contrário das “surpresas” de tempos atrás, quando o aluno entrava para um processo de avaliação ignorando como esta seria posto que era atributo exclusivo do professor, busca-se um envolvimento intenso entre avaliador e avaliados não só quanto ao instrumento formal que vier a ser utilizado, mas também quanto aos procedimentos que serão percorridos por uns e outros.

Por que sobrepor a avaliação que busca o máximo por uma outra que pretende o ótimo?

A compreensão integral dessa pergunta está relacionada ao sentido que damos às palavras “máximo” e “ótimo”. “Máximo” significa maior de todos, o que está “acima de todos os de sua espécie”. “Ótimo” expressa “o melhor possível”. Essas duas palavras representam pontos cruciais em uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem. Quando atribuímos uma nota numérica ou um conceito expresso por uma letra, estamos pensando em avaliar o “máximo” quantificado pela diferença entre o resultado obtido pelo aluno que ele desejava. Dessa maneira, o aluno que tira sete, obteve setenta por cento de um determinado valor prático. Esse sistema de avaliação pressupõe uma utópica uniformidade e é perversa em busca de nivelamento de todos, o “máximo” somente é possível de ser conquistado por alguns, não necessariamente os melhores, pois entra em jogo o arsenal de inteligências, competências e capacidades com que esse aluno chega à escola.

Já o conceito de “ótimo” pressupõe níveis diferenciados no processo de avaliação. Se convidamos uma pessoa para comer o “máximo” estamos desrespeitando condições pessoais, pois o máximo é sempre o mesmo para o glutão e para quem se sacia com pouco; mas ao propormos que uma pessoa que se alimente com uma “quantidade ótima” estamos fazendo com que cada um procure seu padrão e que todos saiam satisfeitos.

A avaliação brasileira sempre primou por valores máximos e o que agora se propõe é a construção de um sistema que possa privilegiar ótimos. É importante que todos façam o melhor possível e que o melhor possível de um possa valer em relação às suas potencialidades e não às dos demais. Avaliar por critérios máximos, em síntese, é como colocar a corda em uma determinada altura e solicitar que todos a saltem, ignorando a existência de expressivas diferenças pessoais. Quando se preconiza que o professor deve construir em sala de aula uma apren-

dizagem significativa é importante que saiba que esta nunca é um “oito” ou um “oitenta”, um “tudo” ou “nada”, mas ao contrário, um procedimento que alcança pessoas diferentes em níveis diferentes. Cabe assim ao professor descobrir o grau de significatividade da aprendizagem realizada por este e por aquele aluno, aplicando tarefas que possam ser resolvidas em diferentes graus e acredita que alunos alcançam níveis diferentes na realização dessa tarefa ser iguais ao construírem o melhor possível de cada um.

Por que devemos privilegiar um acompanhamento atento das ações do aluno e valorizá-las bem mais que as provas ou trabalhos que apresenta?

Existe diferença expressiva entre um filme e uma fotografia. O primeiro é dinâmico, se altera a cada quadro, a fotografia é estática, simbolizando o registro de um instante. Toda avaliação é sempre estática, pois capta o desempenho do aluno em um momento específico, é, pois, instantânea, mas sua aprendizagem é construtiva, possui uma dinâmica e significados que estão em permanente ebulição e transformação e, sobretudo, com alunos mais novos, muitas vezes a aprendizagem significativa se manifesta algum tempo depois da atividade que a concedeu.

Essas referências são importantes para que se pense que as avaliações baseadas na captação de um instantâneo são de baixíssima confiabilidade e necessitam ser substituídas por outras que compreendam o dinamismo que a construção de significados envolve. Nesse sentido, a opinião do professor, se apresentada como um produto de arguta observação, a avaliação permanente e constante do aluno em todos os instantes e em todos os lugares de sua presença na escola se possível de ser acompanhada e registrada vale muito mais que qualquer resultado obtido neste ou naquele instante, através deste ou daquele instrumento.

Por que devemos diversificar ao máximo possível as atividades de avaliação da aprendizagem?

O foco de uma avaliação jamais deve ser centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo outras disciplinas.

“Ensinar” algo significa variar muito e sempre os contextos em que a aprendizagem é realizada para que os significados que o aluno constrói jamais fiquem vinculados a apenas um contexto e, em decorrência fiquem vinculados a apenas um contexto e, em decorrência, “avaliar” a aprendizagem significa valer-se de uma grande diversidade de atividades que possam colocar o conteúdo que se quer ver aprendido em diferentes contextos particulares.

Somente temos certeza de que aprendemos alguma coisa, quando pudermos utilizá-la; dessa forma, ao elaborar um instrumento de avaliação o professor deve sempre preocupar-se com o valor instrumental e prático da aprendizagem construída pelo aluno.

Por que é mais importante a avaliação do ensino desenvolvido pelo professor que a avaliação da aprendizagem construída pelo aluno?

A perspectiva construtivista de aprendizagem a percebe como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido e, como consequência, percebe o ensino como um processo ativo de ajuda à construção de significados e atribuição de sentidos realizados pelos alunos. Dessa maneira, um ensino eficiente é aquele que ajusta o tipo e a intensidade da ajuda às efetivas necessidades e dificuldades encontradas pelos alunos em sua construção de significados

e atribuição de sentidos.

Considerando nesse âmbito o sentido da avaliação e o sentido do ensino da avaliação e o sentido do ensino é fácil perceber que a avaliação deste jamais pode ser realizada de maneira separada da avaliação da aprendizagem. Embora essa reflexão aparente seja evidente é interessante notar como se distancia da imagem que até pouco tempo atrás se fazia do “bom professor”. Muitas vezes ouvimos referências a “professores excelentes” e por isso mesmo de tal forma exigentes que a maior parte de seus alunos nunca tiravam nota máxima. Ora é mais que evidente que o alcance de notas ótimas – e jamais máximas – após criterioso processo diagnóstico de avaliação da aprendizagem é prova evidente de ótimo ensino, pois é impossível avaliarmos as aprendizagens dos alunos, sem que se avalie o ensino ministrado, a intensidade da ajuda e pela mesma conquista às necessidades dos alunos.

Por que é importante transformar o aluno em um agente da construção dos instrumentos e meios usados para sua avaliação?

Imagine um esportista fazendo uma atividade aeróbica realiza em uma esteira ou bicicleta ergométrica. Diante de seus olhos, à medida que vai realizando o esforço, registram-se todas as informações de desempenho. Ao olhar no painel percebe a velocidade escolhida, a força exigida, percurso teórico cumprido e, eventualmente, tempo que falta e calorias dispendidas. A carência de informações para esse esportista não seria apenas frustrante, mas seguramente dificultaria a avaliação dinâmica, pertinente e eficaz de seu desempenho. A metáfora parece necessária para mostrar que na sala de aula os procedimentos avaliativos do aluno não podem ser muito diferentes.

Todo aluno necessita utilizar sua avaliação para proporcionar informações essenciais sobre o processo de construção de significados que estão realizando. Dessa maneira, todas as atividades de avaliação precisariam simbolizar funções autorreguladoras similares às oferecidas pelo painel do aparelho para ginástica aeróbica. Mais ainda, o ideal seria que os próprios alunos pudessem utilizar os métodos de avaliação para constantes e periódicas “autoavaliações” essenciais como meio de proporcionar diagnósticos relevante que ajudassem com pertinência e eficácia a superação de dificuldades. Seria uma maneira de aprender a aprender.

Concluindo nossas perguntas é importante pensarmos na imensa relatividade que abriga todo processo de avaliação da aprendizagem.

A verdadeira aprendizagem depende grande parte da grandeza e da complexidade das relações que mentalmente se estabelecem entre os significados construídos e os significados já existentes na estrutura cognoscitiva do aluno. Quanto maiores, mais complexas e mais intensa forem essas relações, tanto mais significativa é a aprendizagem que o aluno alcançou, mas nenhum meio de avaliação alcança em sua integral plenitude tudo quanto, efetivamente, um aluno foi capaz de aprender.

Em outras palavras, os alunos sempre aprendem muito mais do que tudo quanto pode ser captado pelas atividades de avaliação desenvolvidas. Essas constatações nos conduzem, portanto, ao paradoxo de supor que mesmo a mais eficiente avaliação pode estar sendo injusta pelos resultados que se mede.



## TIPOS DE AVALIAÇÃO

Os vários tipos de avaliação nos mostram dados sobre o desempenho dos alunos. Cada modelo tem características e objetivos pedagógicos únicos. Por isso, devemos conhecer cada tipo de avaliação para que sua execução seja satisfatória.

Existem três tipos de avaliações diagnósticas, são elas: formativas, diagnóstica e somativas, cada uma com suas orientações e possibilidades, devemos estar atentos a cada uma e utilizando-as para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações diagnósticas tem como objetivo identificar a realidade de conhecimento de cada aluno, assim como suas dificuldades de aprendizagem. Geralmente aplicamos esta diagnóstica no início e no final de um conteúdo. Deve ser aplicada antes de iniciar o processo de aprendizagem.

Além da função diagnóstica, as avaliações de ensino-aprendizagem também podem ser formativas, esse tipo de avaliação tem como objetivo avaliar se os alunos entendem cada etapa proposta, o progresso e as dificuldades dos alunos, tornando assim propício a relação de ensinar e aprender.

Vários são os instrumentos utilizados na avaliação formativa, se faz necessária a atenção do professor para sua utilização. Deve ser aplicada durante o processo de aprendizagem.

Ao invés de uma avaliação classificatória passa a ser uma avaliação com coleta de evidências sobre a eficiência da prática de ensino e aprendizagem. Seu objetivo é a formação.

Dentre os principais instrumentos desse tipo de avaliação, podemos destacar:

- produções orais;
- questionários;
- listas de exercícios;
- seminários;
- autoavaliação;
- observação de desempenho;
- estudos de caso;
- produções audiovisuais;
- avaliações online;
- produções coletivas e individuais de trabalhos e pesquisas

As avaliações somativas já é mais comum dentro das escolas brasileiras. Elas são utilizadas no final de um processo educacional, sendo definido como ano, semestre, trimestre, bimestre ou ciclo, elas determinam a quantidade de conteúdos pré-estabelecidos. Seu objetivo principal é a comprovação da apropriação dos conteúdos dos alunos, por meio da associação de notas ou conceitos como forma de classificação.

Dentre os instrumentos mais comuns para quantificar e categorizar os resultados da avaliação somativa, estão:

- exames avaliativos escritos ao final de um período escolar;
- junção de uma ou mais atividades trabalhadas pelo professor;



- atividade de múltipla escolha;
- atividade de resposta construída.

## **COMO UTILIZAR A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA**

Tais avaliações devem ser combinadas e são complementares umas às outras, beneficiando todos os envolvidos no processo de educação.

As avaliações diagnósticas devem ser usadas no início do processo de aprendizagem, para que os alunos e professores tenham os dados necessários sobre a situação atual do ensino e, dessa forma, possam direcionar melhor o processo de aprendizagem.

Já as avaliações formativas devem ser intrínsecas e constantes durante o processo de aprendizagem, para entender se os métodos aplicados estão sendo eficientes e realmente absorvidos pelos alunos.

Por fim, as avaliações somativas podem oferecer um panorama geral sobre o processo de aprendizagem, com objetivo de obter as informações necessárias sobre as habilidades e aprendizados desenvolvidos ao final de um processo de ensino.

## **CONCLUSÃO**

Quando falamos de avaliação da aprendizagem observamos como um tema que apreciamos, mas logo após nos preocupa, pois vemos a defasagem dos professores em relação ao assunto.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. É um instrumento imprescindível à verificação do aprendizado realizado pelo aluno e ao mesmo tempo fornece subsídios para uma tomada de decisão no sentido de melhorar a qualidade de ensino.

Precisamos expandir nossa visão sobre avaliação da aprendizagem, construir novos processos, avaliar com um olhar diferente, sem que o “conceito” adquirido pelo aluno cegue nossa visão do potencial que ele mesmo apresenta. Segundo Luckesi (2011) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Assim, não podemos desvincular a avaliação do aluno do processo de ensino do professor. Isso não quer dizer que se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou adequadamente.

Devemos estar atentos as necessidades dos alunos, buscando sempre através da avaliação sanar as dúvidas, gerar novos conhecimentos, produzir avaliações de qualidade, as diretrizes e aos tipos de avaliação. A intenção não é concluir o tema, mas sim, trazer esclarecimentos e novas discussões sobre a forma de avaliar.

## REFERÊNCIAS

Antunes, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar. Petrópolis: Editora Vozes, 2012 (Coleção na sala de aula, fascículo 11).

Kraemer, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber – Mar del Plaza, 2005.

Luckesi, Carlos Cipriano. Avaliação para a aprendizagem. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrqg&ab\\_channel=Pedag%C3%B3gicoSMESP](https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrqg&ab_channel=Pedag%C3%B3gicoSMESP). Acesso em 15 de abril de 2022.

Zeferino, Angélica Maria Bicudo. Passer, Silvia Maria Riceto Ronchim. Avaliação da aprendizagem do estudante. Cadernos Abem. Vol. 3. 2007.



## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E O HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

### **SPECIAL EDUCATION AND THE HISTORY OF SCHOOL INCLUSION**

*Paloma de Oliveira Pina*

#### **RESUMO**

Este artigo traz uma revisão bibliográfica com o tema: Educação Especial e o Histórico da Inclusão Escolar. Temos como objetivos para este estudo abordar os conceitos principais sobre o processo de Inclusão Escolar e o histórico da Educação Especial. A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados homogêneos e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade, apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanecia no sistema educacional. A inclusão dos deficientes ocorreu de maneira gradativa, em um primeiro momento o intuito era o de integrar e em um segundo momento, passamos ao conceito de incluir, com a mudança das responsabilidades, cabendo a escola o papel de se adequar as novas demandas e as novas questões referentes a inclusão escolar de todos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Especial; Integração Escolar.

#### **ABSTRACT**

This article brings a bibliographic review with the theme: Special Education and the History of School Inclusion. We aim for this study to approach the main concepts about the School Inclusion process and the history of Special Education. Schools must provide quality education for everyone, regardless of their abilities or disabilities. One of the great challenges as an educator is knowing how to deal with the challenges that the classroom currently brings us. In the old education systems, students were considered homogeneous and there was no need to adapt to that student who presented some type of difficulty, only those who adapted to the methods and didactics presented there remained in the educational system. The inclusion of the disabled took place gradually, at first the intention was to integrate and in a second moment, we moved on to the concept of including, with the change of responsibilities, with the school being responsible for adapting to the new demands and new questions regarding the school inclusion of all.

Keywords: School Inclusion; Special Education; School Integration.

## INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma revisão bibliográfica com o tema: Educação Especial e o Histórico da Inclusão Escolar. Temos como objetivos para este estudo abordar os conceitos principais sobre o processo de Inclusão Escolar e o histórico da Educação Especial. As crianças são diferentes entre si, e como tais, possuem diferentes necessidades que devem ser abordadas de diferentes formas, nem sempre o método utilizado para tal criança com algum tipo de necessidade educacional será satisfatório para outra criança, partindo deste princípio, todos os alunos devem ser tratados em suas especificidades e deve-se buscar os meios e materiais necessários para o sucesso educacional.

A exclusão escolar não se refere apenas aos deficientes e sim a todos aqueles que não ingressam na escola ou que não conseguem nela permanecer e nem tampouco apropriar-se dos conhecimentos ali oferecidos. Quando pensamos em educação inclusiva, as formas de atendimento devem unir serviços e apoios especializados que servirão para todos os alunos.

Hoje em dia, os conceitos foram revistos e todos os alunos devem ter as mesmas possibilidades de acesso e permanência na escola, o que acabou causando um grande desconforto na maior parte dos educadores. Para que a inclusão aconteça, os profissionais devem estar capacitados e preparados a lidar com as diferenças. Para isso é necessário conhecer quais são as necessidades dos alunos e até que ponto as deficiências devem ser vistas como um empecilho à aprendizagem.

O direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso e permanência na escola implicam na apropriação do saber e das oportunidades educacionais que lhes são oferecidas. A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino.

## INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL – BREVE HISTÓRICO

Segundo Machado; Almeida (2010) no Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

O desafio que a legislação nos traz é o de promover a inclusão escolar para todos os alunos, independentemente de suas diferenças, deficiência ou características individuais. O movimento para a inclusão escolar está ligado a uma reforma no sistema educacional, prevista em legislação

específica, que promova uma educação de qualidade para todos.

Segundo Pessotti (1984) em Esparta crianças com deficiência mental ou física eram tidas como não humanas e isso legitimava o abandono e a eliminação de tais crianças. As práticas tinham coerência com os ideais da época em questão, baseados em tipos clássicos e atléticos, e também os classistas, que serviam de base à organização sócio cultural de Esparta e da Magna Grécia.

As atitudes sociais classificavam e separavam as pessoas, fortes e fracos, competentes e incompetentes, rápidos e lentos ou capazes e incapazes. Na história da educação as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, sem bases científicas que trouxessem noções reais de quem eram os deficientes. Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram eliminadas, abandonadas ou confinadas. No Egito a deficiência era vinculada à ideia de maus espíritos e a pecados. Na Grécia era considerada um castigo ou vingança dos deuses e em Roma como impureza ou pecado do deficiente ou de seus pais.

Com influência da doutrina Cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedoras de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligados à expiação de pecados as causas dos problemas dos excepcionais por isso esses merecem castigos e devem ser confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade, da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal forma vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas (RIBEIRO 2003, p 42).

Mendes (2006) afirma que até a década de 70, o atendimento relacionado a educação especial era voltado para as crianças e para os jovens que anteriormente eram impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiram ingressar, mas que passaram as classes especiais por não serem capazes de demonstrar avanços naquele sistema educacional. O conceito de segregação consistia em prestar um atendimento melhor em ambientes separados das demais crianças.

O conceito de integração escolar refere-se às mudanças administrativas e técnicas que ocorreram entre as escolas comuns e as escolas especiais, os alunos considerados aptos podem frequentar a escola comum parcialmente ou provisoriamente.

A segregação estava ligada intrinsecamente ao processo de integração escolar, pois somente os educandos que se adaptavam aos sistemas regulares de ensino, conseguiam permanecer e frequentar as classes comuns, os demais eram enviados às classes ou escolas especiais. A integração no ensino regular visa integrar totalmente ou parcialmente. A integração total refere-se ao encaminhamento do aluno para o ensino regular, em uma sala comum, a integração parcial encaminha o aluno à uma classe especial.

A integração escolar, nos países que a ela aderiram, e a adoção do novo conceito vão desencadear o subsistema de Educação Especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de educação especial que os acompanham. O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto que o sistema

No conceito que define a integração escolar o educando deve estar preparado para a convivência com os demais, as características são pré-estabelecidas e o aluno é avaliado, podendo ser aceito ou não, adaptar-se ou não, ao grupo das majorias. Aquele que não se enquadrar nos padrões terá um atendimento à parte, separado dos demais. O conceito de inclusão escolar surge em interrupção ao processo de integração escolar, o foco é modificado e o problema passa do indivíduo para a sociedade. A escola deve promover ações para se adaptar e atender o aluno deficiente ou com dificuldade de aprendizagem, neste novo paradigma, o foco passa a ser a modificação das práticas e da escola e não a modificação do educando para se adequar aos padrões preestabelecidos nos contextos de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) trata de uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial quando utiliza o termo “pessoas com necessidades educacionais especiais”, que se estende a todas as crianças que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem, tendo as escolas que acolherem todas elas: moradores de rua, crianças com deficiências, crianças superdotadas, crianças de outra etnias e culturas, crianças nômades e etc.

Sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, visando as necessidades de cada um, e considerando as diferenças existentes. A Declaração de Salamanca, por ser um documento produzido na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais em Salamanca, na Espanha, é o marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) estabelece o conjunto de direitos e deveres para toda criança e adolescente, portadora de deficiência ou não. A Política Nacional de Educação de 1994 estabelece objetivos gerais e específicos para atender as pessoas com necessidades educacionais e revisa os conceitos dos termos que são utilizados para definir a educação especial.

O Plano Nacional de Educação e a Proposta da Política Inclusiva de Ensino (2001) concebe a educação escolar como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país e de seu povo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Quando necessário serão utilizados serviços de apoio especializado, na escola regular e o atendimento será realizado em classes especiais quando não for possível a integração nas classes comuns.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas concepções e teorias apresentadas neste estudo temos que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. A efetiva inclusão pressupõe que os educandos tenham as mesmas condições de acesso e permanência, não há espaço para a segregação, para a integração ou para a exclusão escolar. Este conceito traz um conceito muito amplo e exige modificações de conceitos e paradigmas e a escola tem o compromisso de ajustar-se aos alunos, atendendo as suas dificuldades e diversidades e garantindo o sucesso na aprendizagem.

Nesta nova concepção de aprendizagem, na educação inclusiva, todos os alunos são capazes de aprender juntos, participar das mesmas atividades e compartilhar o mesmo espaço. As deficiências e outras diferenças devem ser respeitadas e o acesso às oportunidades devem ser os mesmos, nesta visão incluem-se todas as crianças que possam ter alguma dificuldade de acesso e permanência à escola e não só os deficientes.

Brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gênero. Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. Além disso, é importante que seja combinada entre os participantes a melhor forma de tornar a brincadeira inclusiva, ou seja, uma brincadeira em que todos possam participar.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1994.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001. Seção 1. p.46. 2001.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

MACHADO, A.C. ; ALMEIDA, A.A., Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensi-

no colaborativo para educação inclusiva. Rev. psicopedagogia 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.

Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p.387-405. set/dez, 2006.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo, Edusp, 1984

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha (Org). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, Avercamp, 2003.

SANCHES, Isabel, TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, p. 63-83.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

## A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO MORAL E INTELLECTUAL DA CRIANÇA THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE MORAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

*Rita de Cássia Azarias do Nascimento*

### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar a contribuição da literatura na aprendizagem do aluno e desenvolver valores para viver em sociedade. A escola precisa assegurar a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos variados. Ao escutar as histórias, os alunos estabelecem relações com as próprias experiências, aprendem e desenvolvem a construção de textos, ampliando o vocabulário. Transmitir valores para a criança é algo complexo que envolve conceitos, abstrações e competências impossíveis de usar pela criança, nas etapas mais precoces do desenvolvimento. Assim, pergunta-se de que forma a literatura contribui no processo de construção da formação das crianças? As histórias são um meio facilitador de auxiliar na aprendizagem. Elas divertem as crianças, instigam a sua curiosidade, promovem competências cognitivas e de oralidade. É também a forma de concretizar alguns dos valores que são considerados aceitáveis e oportunos transmitirem à criança. De cada história, a criança pode retirar aquilo que lhe fizer mais sentido, em função das suas vivências e das suas características de desenvolvimento. Assim este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica que usa como referência os diversos teóricos, como: Coelho, (2000) Bettelheim, (2009), Amarilha, (2004), entre outros.  
Palavras Chave: Valores; Contos de fadas; Crianças.

### ABSTRACT

The objective of this work was to study the contribution of literature to student learning and the role of teacher in child development. The school needs to ensure the practice of reading and producing various texts. In listening to the stories, the students establish relationships with their own experiences learn and develop the construction of texts, expanding the vocabulary. Transmitting values to the child is something complex that implies concepts that involve abstractions and skills that children can use in the earliest stages of development. Thus, we ask ourselves how literature contributes to the process of building children's moral formation. Stories are a facilitating means of solving these impasses. They entertain children, incite their curiosity, promote cognitive and oral skills. It is also the way to realize some of the values that are considered acceptable and timely to convey to the child. From each story, the child can take what makes the most sense, depending on their experiences and developmental characteristics. Thus, this work is a bibliographical review that uses as reference the different theorists, such as: Coelho, (2000) Bettelheim, (2009), Amarilha, (2004), among others.

Keywords: Values; Fairy tale; Children

## INTRODUÇÃO

A escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, e muitas possuem um espaço próprio, a sala de leitura, para esse fim, portanto é necessário que se aproveite esse espaço, para criar possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

O objetivo desse trabalho é analisar a importância da literatura infantil para a construção da personalidade da criança e desenvolver a aprendizagem. Nesta análise procurou-se identificar o caráter de múltiplas funções da literatura infantil, sua utilização na educação, e como podem auxiliar na tarefa de construção da personalidade infantil.

Nos diversos gêneros literários, encontram-se o amor, os medos, as dificuldades de serem criança, as carências, afetivas, materiais, as autodescobertas, as perdas, as buscas, a solidão, a imoralidade das personagens malévolas e as virtudes dos heróis e heroínas.

Para incentivar o interesse pela leitura o professor deve planejar aulas dinâmicas e com variados recursos que serão sugeridos neste trabalho.

Essa pesquisa é uma revisão bibliográfica e teve como apoio a utilização de livros, artigos, internet, e outros, possibilitando a fundamentação sobre o tema. A pesquisa documental ocorreu através da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e de um documento da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), conforme consta nas referências, e autores especialistas nesse assunto.

### A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO

A Literatura infantil, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança. As personagens que se transformam em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, possibilitam a criança à compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.

Os contos de fadas ajudam a criança a perceber o mundo a partir de seus símbolos e contribuem para a formação de seus valores morais e éticos, pois abordam dilemas e exteriorizam os sentimentos mais profundos.

No seu livro “O conto de fadas” Coelho (2000) traz uma definição muito importante sobre a história e seu principal objetivo:

Histórias são narrações de acontecimentos ou situações significativas para o conhecimento da evolução dos tempos, culturas, civilizações, nações etc. Não é mera exposição de fatos, mas resulta de uma indagação inteligente e crítica dos fenômenos que tem por fim o conhecimento da verdade. (COELHO, 2000, p. 85).

A literatura infantil é um dos gêneros literários mais recentes, já que os primeiros livros infantis surgiram no final do século XVII e durante todo o século XVIII.

Narrar histórias é uma das práticas mais antigas do ser humano, tendo provavelmente origens na pré-história e se desenvolvendo com o passar dos anos, segundo Ana Lucia Merege(2010):

Desde o surgimento da linguagem, essencial para a cooperação e a sobrevivência dos primeiros grupos de caçadores e coletores, é provável que já houvesse algum tipo de relato, uma troca de informações ao menos, possivelmente fazendo não só o uso da palavra como de outros sons, gestos e mímica. (MEREGE, 2010, p. 16).

Os contos de tradição oral, que eram parte das estórias e do folclore de vários povos, foram à base para os contos de fadas como conhecemos hoje, os tornando universais e herança cultural de diversas nações.

Segundo Coelho “foi na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o Rei Sol, que se manifestou abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens” e que os contos de fadas são propriamente tidos como literatura infantil. (COELHO 2000, p.75).

No livro a psicanálise dos contos de fadas o autor Bruno Bettelheim (2009) aborda muitos aspectos relevantes para a compreensão do importante papel dos contos de fadas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As crianças que vivem em ambientes ricos, em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam no seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Portanto, para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes diariamente a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos variados.

Segundo o Bettelheim (2009) é escutando e lendo os contos de fadas que as crianças terão possibilidade de identificar e reelaborar conceitos comunicar-se, expressar-se, defender pontos de vistas e construir uma melhor visão de mundo. Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade.

É através dos contos de fadas é possível despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso é importante para a formação de qualquer criança, pois estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir novamente, desenvolvendo dessa forma a oralidade nas crianças dessa faixa etária, considero ser este um importante e significativo veículo de comunicação entre elas. (COELHO, 2000).

Através das histórias o aluno descobre outros lugares, outras épocas, outros modos de agir, e o encontro de um caminho para a resolução de seus conflitos. É o começo para ser um leitor e para o desenvolvimento da criatividade nas suas produções orais, escritas etc.

A partir dos conteúdos dos mitos, lendas e fábulas, as crianças formam os conceitos de origens e desígnios do mundo e de seus padrões sociais. Os contos de fadas, apesar de apresentarem fatos do cotidiano às vezes de forma bem realista, não se referem claramente ao mundo exterior, e seu conteúdo poucas vezes se assemelha com a vida de seus ouvintes. Sua natureza realista fala aos processos interiores do indivíduo. (BETTELHEIM, 2009, p. 18).

Bettelheim (2009), afirma nos contos de fadas existe um dilema existencial tratado de maneira breve e decisiva, permitindo à criança compreender sua essência.

Outro aspecto bastante relevante no processo de desenvolvimento das habilidades leitoras da criança é a relação com a leitura que ela mantém fora da escola, principalmente em casa. Os pais devem criar o hábito de contar história facilitando o contato com a linguagem oral e escrita, tornando esse momento prazeroso e não algo obrigatório. Sendo assim Bettelheim (1980), traz algumas considerações sobre a importância dos pais no processo de aprendizagem.

É exatamente tão importante para o bem-estar da criança, sentir que seus pais compartilham suas emoções, divertindo-se com o mesmo conto de fadas, quanto seu sentimento de que seus pensamentos interiores não são conhecidos por eles até que ela decida revelá-los. Se o pai indica que já os conhece, a criança fica impedida de fazer o presente mais precioso a seu pai, o de compartilhar com ele o que até então era secreto e privado para ela. (BETTELHEIM, 2009, p. 26 - 27).

A criança se identifica com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Pode assim superar o medo que a inibe e enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta, podendo alcançar gradativamente o equilíbrio.

Para trabalhar com os contos de fadas e alcançar resultados positivos, o professor deve estar atento às faixas etárias dos alunos na escolha dos textos. Segundo Abramovich (2006), os contos de fadas falam dos medos, de amor, de autodescobertas, de perdas e buscas, de carências, de abandonos, de esquecimentos; de que, às vezes, os irmãos, os familiares próximos são maus, perversos, injustos, vingativos, que a ajuda pode chegar através de desconhecidos, de desafios terríveis que têm que ser enfrentados. Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade [...] nos falam das dificuldades de ser criança ou jovem, conforme nos ensina (p.12).

## **A SALA DE LEITURA, OS CONTOS E A CONSTRUÇÃO DE VALORES**

Na Sala de Leitura, quando a escola dispõe deste espaço, é possível realizar atividades que incentivam o hábito de leitura por meio de sequências didáticas e projetos, que contemplam uma variedade de gêneros textuais (textos literários e não literários, artigos científicos e não científicos, contos, reportagens, novelas, jornal, revista, rede sociais entre outros).

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – elaborados pelo sistema de educação nacional em 1998, recomendam ao professor, de língua portuguesa, o trabalho com gêneros textuais de diferentes campos de interação, de maneira que os alunos desenvolvam suas capacidades linguística, estilística e enunciativa e possam produzir um texto pertencente às diversas situações discursivas.

Para que o desenvolvimento de todas essas capacidades discursivas tenha sucesso, é neces-



sário que o professor faça uma progressão curricular para trabalhar determinado gênero em sala de aula, de modo que dê exemplos de vários textos pertencentes às diferentes esferas comunicativas, enumere as características e deixe clara a função social do gênero textual e do texto trabalhado, para que o aluno possa fazer suas próprias inferências.

Para alcançar o objetivo de formar o aluno enquanto indivíduo social, o PCN de Língua Portuguesa toma por base a teoria de que o domínio da linguagem é uma atividade discursiva, cognitiva, e, que através desta, os homens “se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura”. (BRASIL, 1998, p.19). Assim, o documento visa o aprendizado de língua como garantia do exercício da cidadania, e ainda mostra sua consciência de linguagem enquanto instrumento social e interativo, que se realiza em diversas esferas sociais.

Dessa forma, o PCN tem objetivo de tornar o aluno capaz de interpretar e produzir textos, de modo eficaz, de diferentes campos comunicativos. E para isso é necessário que o professor ensine e mostre ao aluno que em qualquer discurso é importante envolver falante, ouvinte e contexto de produção do texto.

Assim, o desenvolvimento das competências discursivas, linguística e estilística terá êxito, ou seja, o aluno será “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23).

O professor deve planejar e realizar atividades didáticas em que haja interações, e procurar recriar situações enunciativas, além daquelas criadas no espaço escolar. Não pode deixar de considerar também as redes sociais às quais os alunos têm acesso diariamente e produzem textos interativos.

Durante a contação de história muitos recursos como a música, fantoches, projeções de transparências e objetos podem tornar a história mais emocionante e proporcionar a oportunidade de os alunos participarem, cantando respondendo a perguntas e interagindo, promovendo a socialização, estimulando o movimento, o entendimento através do lúdico enquanto narramos, através do gesto e da voz surgem os primeiros indícios de representação.

Trabalhar com atividades significativas, lúdicas, de pesquisa, literária é imprescindível para que a criança compreenda a abordagem dos aspectos formais do sistema de leitura e escrita.

Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, bem como, procurar informações em jornais e revistas.

Falar de aprendizagem no interior da instituição educacional é falar de um contínuo movimento de interações entre os agentes educativos, que resulta em trocas, descobertas, construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e ações. (BARBOSA, 2001, p. 31).

As crianças que possuem experiências de leitura e escrita não só se motivam para ler e escrever, mas começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que

leem, sobre seus estilos, usos e finalidades.

As histórias provocam a interação com os personagens, e o leitor reage fazendo antecipações, hipóteses, inferências. Essa atividade mental possibilita a compreensão de textos mais complexos.

O professor ao ler para seus alunos faz um compartilhamento de palavras, ilustrações, e juntos se envolvem com as páginas de um livro. Os elos estabelecidos por essa experiência são um bom caminho para o aprendizado da leitura.

Na formação de valores estéticos, é importante que as crianças tenham acesso a livros de arte, de literatura e também a livros biográficos de autores de produção artísticas, não só contemporâneos. A sensibilidade e os modos de ler o mundo se ampliam pelo conhecimento das vidas das pessoas que as elaboraram.

Não é possível uma educação intelectual formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento que caracteriza a arte.

As diferentes linguagens: visual, musical, cênica, corporal e outras mais, estão associadas, nos dias atuais, às novas tecnologias, novos valores e evolução em diversos segmentos.

Contar histórias é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro. Não há como ignorar o lado performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, utilizados para atingir uma plateia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático. Ou ainda citando Malba Tahan (1966):

As narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência. (p.142). “É o exemplo do escritor Monteiro Lobato, que mostrou que até a aritmética, com seus cálculos e suas frações, pode ser aprendida sob a forma de história.” (TAHAN, 1966, p.26).

Na sala de leitura, o professor pode trabalhar um tema, uma poesia ou um gênero literário, mas também pode deixar a criança escolher um livro uma vez que ela intuitivamente consegue perceber qual proposta narrativa lhe faz mais sentido naquele momento.

Os textos devem ser entendidos como objetos a serem desvendados. Desse modo, os estudantes não teriam que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender sua real significação. O desafio do ensino de Literatura e, conseqüentemente, do educador, é ajudar os estudantes a elaborarem ou reverem suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras de um texto literário. Desta maneira esta experiência leitora os auxiliará na construção-reconstrução de interpretações, sem simplesmente apresentar para eles leituras já prontas, ou com a interpretação do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme a legislação educacional atual (LDB-96) e, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é auxiliar as crianças para que ampliem a forma de pensar crítica, criativa e autônoma.

A prática pedagógica organizada para o ensino da língua e sua reflexão deve visar não só o processo de alfabetização, mas também a possibilidade de inserção e participação dos alunos na cultura escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais e na formação de valores.

Na sala de aula os alunos precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos possíveis e é nesse espaço, lendo ou ouvindo uma narração que a criança encontra as semelhanças com os seus conflitos ou alegrias e começam a perceber os valores, efeitos de sentido e ideologias nas suas leituras. Além disso, as mensagens contidas nos contos de fadas, tais como: bondade, docilidade, coragem, afeto são elos que podem ser construídos entre as crianças, pois o respeito à diversidade pode ser um grande avanço para a não violência.

A educação é um ato político, estético e ético. Separar ética política e estética é desconhecer como se dá a ação educativa. Na sala de leitura as crianças ampliam as capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e sua reflexão sobre as diferenças.

Este trabalho discutiu a importância de se trabalhar com a contação de história, formas de manifestações culturais e artísticas, e diversas linguagens, a fim de promover a reflexão. Mas o mais importante diz respeito ao desenvolvimento de sua consciência moral ou ética. Espera-se que elas caminhem na direção, também, da autonomia moral. Ambas as formas de autonomia, a intelectual e a moral, são desejáveis nas pessoas e o seu desenvolvimento deve ser iniciado o mais cedo possível e aperfeiçoado ao longo da educação da criança.

A escola envolve relacionamentos entre pessoas que ali convivem. Estes relacionamentos estão marcados pelas experiências e hábitos que cada um traz o que provoca o surgimento de conflitos e problemas. Os contos de fadas podem servir como tema para a discussão da violência, da intolerância, dos preconceitos, das discriminações e da degradação das relações sociais e dos recursos naturais.

Diante destes aspectos, concluiu-se que é fundamental o uso da literatura infantil dentro da escola e na família, já que as histórias propiciam a aproximação da criança com a linguagem escrita, para que, aos poucos, ela se apropria dos recursos da língua escrita. Os educadores, quando estabelecem esses momentos lúdicos, colocam-se como mediadores no processo de identificação, tornando-se corresponsáveis pelo fortalecimento psicossocial da criança, uma vez que o ambiente escolar não se restringe a um lugar só de transmissão de conhecimentos científicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006 (Série: Pensamento e Ação no Magistério). 174 p
- BARBOSA, L. M. S. A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.
- BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 21ª edição revista 437 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica— Brasília. DF
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. — Parâmetros em ação - Conteúdo: Educação Infantil. — Brasília: A Secretaria, 1999. 90p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.
- BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 21ª edição revista 437 p.
- COELHO, N. Novaes. Literatura infantil: teoria - análise – didática. 7 ed. rev., atual. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.
- \_\_\_\_\_. Panorama histórico da literatura/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5ª Edição Barueri, São Paulo: Monole, 2010
- COSTA, J. F. Psicanálise e moral. São Paulo: Edusc, 1989.
- CHALITA, G. Os Dez Mandamentos da Ética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003 a.
- DIECKMANN, Hans Contos de fada vividos Edições Paulinas. 1986
- LA TAILLE, Y. MICELLI, A., DOMINGUES, C., A imposição moral e ética. Portal Educacional On line, 2003.
- MACHADO, A M. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3 ed Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 360 p

PROPP, V I. Morfologia do conto maravilhoso. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.60

REGO, L. L. B. Literatura Infantil: Uma perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FDT, 1995. 78 p.

TAHAN, M. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966



**A LINGUAGEM DO DESENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL**  
**THE LANGUAGE OF DRAWING IN ELEMENTARY SCHOOL**

*Rita de Cassia de Sousa*

**RESUMO**

A escolha do tema visa observar que o desenho faz parte do mundo infantil, desta forma o desenho torna-se essencial para a aprendizagem infantil, para o desenvolvimento do sentido sensorial, cognitivo, emocional e social. É preciso então, integrar o desenho a escola primária, buscando abranger estes objetivos, buscando a formação da personalidade do indivíduo contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, colocando o ensino como caminho para que se libere e se eduque seus instintos naturais, transpondo todas as suas angústias para que assim se consiga solucionar conflitos presentes dentro dos indivíduos. A escola deve apoiar-se em atividades artísticas lúdicas para favorecer a compreensão da criança sobre quais são as transformações que estão ocorrendo com ela, favorecendo seu desenvolvimento e oferecendo uma formação de qualidade a este pequeno ser em estruturação. Este tem grandes benefícios para o desenvolvimento infantil, uma vez que contribui para sua formação, o professor deve, portanto ampliar a utilização destas técnicas durante seu período letivo dando a devida importância às etapas de desenvolvimento de uma aula de artes, valorizando as condições psicológicas do momento, as condições pedagógicas e as condições materiais para que se tenha uma aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Linguagem . Desenho. Aprendizagem.

**ABSTRACT**

The choice of theme aims to observe that the drawing is part of the children's world in this way the drawing becomes essential for children's learning, for the development of the sensorial, cognitive, emotional and social sense. It is then necessary to integrate the design to the primary school, seeking to cover these objectives, seeking the formation of the individual's personality, contributing to his intellectual development, placing teaching as a way to free and educate his natural instincts, transposing all his anxieties. in order to resolve conflicts present within individuals. The school must rely on playful artistic activities to favor the child's understanding of what are the transformations that are taking place with him, favoring his development by offering quality training to this little being in structuring. This has great benefits for child development, since it contributes to their training, the teacher should therefore expand the use of these techniques during their school period, giving due importance to the stages of development of an art class, valuing the psychological conditions. of the moment, the pedagogical conditions and the material conditions for quality learning.

Keywords: Language . Design. Learning.



## INTRODUÇÃO

Segundo Piaget (1968 p.48), conhecer um objeto, é agir sobre ele, é transformá-lo, e para captar os mecanismos desta transformação, é necessário criar o vínculo com estas próprias atividades transformadoras. O que quer dizer que para entender seu meio é preciso que o indivíduo se aproprie adequadamente do aprendizado sugerido conseguindo transpor o que lhe é ensinado, a arte contribui para que se entendam estes conceitos e se apreenda a proposta de aprendizagem oferecida.

Piaget (1968) segue afirmando que, tal vinculação genética entre ação e inteligência traz importantes consequências para a própria definição da inteligência, o desenho oferece esta compreensão, uma vez que a criança simboliza desenvolvendo as habilidades necessárias para compreender o mundo, aprendendo a aprender, desenhando com os sentidos para conseguir expressar seus sentimentos internos.

Entender tais condições e saber interpretá-las é importante para que se tenha um trabalho de artes adequado para a proposta realizada. Estas condições são de âmbitos psicológicos que dizem respeito à segurança e a independência da criança para realizar a atividade proposta.

E de âmbito pedagógico que diz respeito ao incentivo oferecido a criança para que ela realize a atividade proposta, é preciso dar significado as atividades para que se compreenda o que se quer ensinar e se dê o real valor a criação, favorecendo a interpretação de desejos, sonhos, problemas, alegrias, tristezas etc.

O professor que talvez tenha o papel de impor a criança o tipo de desenho que deseja, impede a espontaneidade típica da criança, impedindo-a de apresentar o que sabe naquele momento criando traumas futuros que talvez nunca venham a ser curados criando uma gama de adultos que não sabem ou não gostam de desenhar, sendo infelizes por eterno.

## A LINGUAGEM DO DESENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O desenho da criança inicia-se pela garatuja, começa no papel, transpõe-se para as paredes e para o chão, de três a quatro anos a crianças encontra-se em fase de dar sentido aos seus desenhos, não consegue definir bem seus desenhos, porém estes já se apresentam um pouco estruturados, os bonecos apresentam-se com pernas e braços.

De quatro a cinco anos, as crianças começam a se desenvolverem em seus desenhos, tudo flutua, porém já se aproxima da realidade, há casas, as pessoas já têm cabelos, existem árvores, etc. De cinco a seis anos os desenhos já apresentam começo meio e fim, os bonecos já têm roupas e calçados. De sete a oito anos, os desenhos aproximam-se do realismo, onde a criança busca alcançar a perfeição do desenho, buscando representar o mundo em que vive.

É importante, explorar nos primeiros anos de vida escolar da criança este tipo de produção mesmo que no início elas sejam devolvidas entre rabiscos, sendo necessária a devida análise por parte do professor considerando o desenho como uma linguagem não verbal importante que

pode falar tanto quanto um texto bem escrito.

O desinteresse pode inibir o desenvolvimento dos pequenos, bloqueando a expressividade da criança impedindo seu desenvolvimento artístico, criando um desinteresse considerável pela arte por parte dos alunos.

Os primeiros traços são, portanto o marco definitivo para o desenvolvimento de adultos felizes e interessados pelas expressões artísticas do mundo e é preciso trabalhá-los de maneira expressiva, oferecendo sentido as produções para que este aprendizado seja levado com prazer e curiosidade por toda vida pelas crianças.

O professor deve incentivar esta criatividade, desenvolver esta imaginação e não os reprimir deixando-os desenhar da maneira que desejarem desenvolvendo sua autoconfiança no decorrer das atividades.

## **A ARTE COMO DISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A arte se tornou disciplina histórica anteriormente a época moderna, somente no século XVI, é que se criou o sentido mais moderno do tema, a renovação do ensino da arte veio da arqueologia, no Brasil no Ensino Fundamental se caracteriza pela espontaneidade existente nas crianças, permitindo o contato com obras que estimulam sua reprodução.

O ensino da Arte é visto, portanto como Cultura e expressão. Apesar de todas as dificuldades de uma disciplina cheia de preconceitos, cada aluno, criança ou adulto, tem seus próprios interesses estéticos, exigindo, nossa atenção como professores de artes voltando-se fundamentalmente para a capacidade das pessoas em experiência a arte mais do que as produzir.

Prova disto é que as crianças emprestam imagens ao invés de criá-las não tendo facilidade em produzir desenhos. Quando desenhamos, tendemos a lembrar do que mais teve significado transformando-se em imagem.

Todo este trajeto evolutivo apresenta progressos notáveis, porém com limitações devido a dificuldade que as crianças têm de abstrair o concreto, já na Adolescência, esta limitação deixa de existir e a criança pode entender os conceitos, adquirindo a condição crítica necessária para entender os sistemas sociais, propondo novas formas de pensar, podendo justificar seu pensamento através da arte. Definimos todo este processo com um único termo, criatividade.

Para desenvolver este pensamento independente e criativo, porém não é suficiente o conhecimento do tema somente, mas é necessário o ensino das habilidades e capacidades, isto quer dizer que é necessário ter conhecimento do que se vai ensinar e resposta transformando tal processo em conhecimento adquirido, desenvolvendo as habilidades.

Segundo Vygotsky apud Oliveira (1991) ,desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente nas relações que estabelecem com os meios físicos e sociais, e suas características. Isto porque o desenvolvimento possui uma dinâmica e um ritmo de atuação própria, que resultam da atuação de princípios funcionais que agem como uma espécie de lei constante.

Para que estas características sejam adquiridas pelos indivíduos, é necessário que sejam

formadas as ações e operações motoras mentais, como, empilhar, puxar, comparar, ordenar, que são construídas inicialmente através do ato de atividades prazerosas (VYGOTSKY apud OLIVEIRA,1991).

Este fato por sua vez, se baseia no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, acrescentando a estes o desenvolvimento da linguagem, ligando-se diretamente a construção do conhecimento cultural e por sua vez artístico da criança.

A construção de conhecimento se dá por meio do desenvolvimento e da aprendizagem, definidos por Piaget (apud Seber) da seguinte forma: a aprendizagem é o ponto essencial da construção, tendo como partida as inteirações com o meio. Já o desenvolvimento, diz respeito à totalidade das estruturas criadas pela aprendizagem oferecida pelo meio. Entende-se, portanto que a assimilação da aprendizagem desencadeia o desenvolvimento total do indivíduo, permitindo-lhe estruturar cognitivamente seu conhecimento.

Apoiar o aprendizado em situações artísticas que estimulem a criança a experimentar, testar, refazer, buscar, pensar, é importante, para que a mesma tenha suporte adequado para realizar a assimilação do que se busca ensinar para tanto, ao apoiar-se as atividades em situações que trabalham toda esta gama de informações oferecendo várias opções para que a criança possa chegar ao produto final, é de suma importância, pois assim o aprendizado se torna mais significativo e prazeroso para quem o recebe, tornando-se eficiente para o quem o recebe.

A palavra brincadeira engloba, portanto, muitos aspectos, sendo necessário, relevar que apesar de arte ser um termo impreciso porque assume vários significados, uma vez que a atividade pode ser livre ou voluntária uma vez que imposta, deixa de ser arte.

Entende-se então que ao oferecer a arte para a criança, é como permitir a ela o mesmo que brincar, representa um fator interessante no desenvolvimento social da criança, pois, é através do brincar que o ser humano amplia sua capacidade de agir em seu mundo culturalmente simbólico desde a infância, uma vez que esta é o período do possível e da fantasia.

É durante este período que a criança necessita ter contato com diferentes experiências artísticas, pois, estas são saudáveis e apropriadas ao desenvolvimento infantil, e precisam ser proporcionados sendo um recurso imprescindível na construção da identidade cultural e da autonomia da criança, contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes são, recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca o “faz de conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas, não está se preocupando em convencê-los. A arte então ganha espaço, possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais, a criatividade enriquece a experiência sensorial, além de promover a socialização entre as crianças.

Quando a criança desenha, ela realiza mais do que um ato de riscar, a criança realiza a comunicação com o mundo tornando-o uma verdadeira fonte de dados, assim o desenhar acontece em vários e diferentes momentos do cotidiano infantil. No aprendizado a arte tem um

importante papel na vida do aluno, pois este consegue expressar-se por meio de suas atividades, resolvendo conflitos comuns da transição entre infância e adolescência, justamente pelo favorecimento dado ao ato de demonstrar sentimentos, medos, desejos e angústias das expressões artísticas possíveis pela disciplina.

Devendo esta ser valorizada uma vez que nela encontra-se um aspecto muito significativo, no qual devemos dispensar um olhar especial, pois como a arte retém muita atenção e observação das crianças, esta pode se tornar uma forte aliada no trabalho a ser desenvolvido, com o principal dever de resgatar a atividade como caminho para espontaneidade e o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a aprendizagem de diferentes culturas, e a solução de diversos conflitos.

## **BIBLIOGRAFIAS**

MARTINS, M. C./ PICOSQUE, G./ GERRA, M. T. T. Didática do Ensino de Artes, A língua do mundo – Poetizar, fruir e conhecer arte. FTD, SP. 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R. Educação Infantil, Muitos olhares. Ed. Cortez, SP. 2001.

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. Psicologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, 3ª ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

## **FATO OU OPINIÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O CICLO AUTORAL**

### **FACT OR OPINION: A PROPOSAL FOR A DIDACTIC SEQUENCE FOR THE AUTHORIAL CYCLE**

*Rodrigo da Silva Lima*

#### **RESUMO**

O ensino de Língua Portuguesa permite ao professor dentro do contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explorar a capacidade de argumentação do aluno para que se desenvolvam competências pra exercer seu papel de cidadão na sociedade. Este artigo tem por objetivo apresentar uma sequência didática para o Ciclo Autoral (do 7º ao 9º ano) que explore a diferença entre o conceito de Fato ou Opinião para a construção de um Artigo de Opinião. Neste artigo defende-se ainda a importância de esclarecer essa diferença, dado que fontes confiáveis de informação são fundamentais para a formação cidadã, principalmente para que se possa exercer um debate a partir de acesso às leituras que propõe o desenvolvimento das relações humanas: do ambiente familiar, dos amigos, do cotidiano ao profissional.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Ciclo Autoral, Argumentação, Artigo de opinião.

#### **ABSTRACT**

The teaching of Portuguese language allows the teacher within the context of the National Common Curricular Base (BNCC) to explore the student's ability to argue so that they develop skills to exercise their role as a citizen in society. This article aims to present a didactic sequence for the Author Cycle (from 7th to 9th grade) that explores the difference between the concept of Fact or Opinion for the construction of an Opinion Article. This article also defends the importance of clarifying this difference, given that reliable sources of information are essential for citizen education, especially so that a debate can be exercised from access to readings that proposes the development of human relations: from the environment family, friends, from everyday to professional.

Keywords: Portuguese Language, Author Cycle, Argumentation, Article.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa permite ao professor dentro do contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explorar a capacidade de argumentação do aluno para que se desenvolvam competências para exercer seu papel de cidadão na sociedade. Partindo dessa premissa, saber argumentar e expor uma opinião é cada vez mais relevante no contexto da escola, visto que é nesse ambiente em que o aluno pode aprimorar sua capacidade de análise crítica.

De início, no retorno pós-pandemia, em avaliações diagnósticas aplicadas em uma escola pública da cidade de São Paulo, constatou-se que havia uma dificuldade por parte dos alunos dos 7º anos na percepção da diferença entre fato e opinião. Esta mesma avaliação diagnóstica que avaliou afirmações sobre a diferença entre fato e opinião foi aplicada aos 8º e 9º anos.

De fato, essa percepção nesse microuniverso também faz parte de muitas realidades pelo Brasil. De acordo com dados do relatório da OCDE, 67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões e o mais agravante quando se olha globalmente o problema: ainda de acordo com esse relatório, o índice está acima da média registrada em estudantes de outros 79 países analisados pela organização; 53%, ou seja, esse problema nessa faixa etária acontece mundialmente.

Mediante esse cenário, esse artigo tem por objetivo apresentar uma sequência didática/proposta de atividade para o Ciclo Autoral (do 7º ao 9º ano) que explore a diferença entre o conceito de Fato ou Opinião para a construção de um Artigo de Opinião. Neste artigo defende-se ainda a importância de esclarecer essa diferença, dado que fontes confiáveis de informação são fundamentais para a formação cidadã, principalmente para que se possa exercer um debate a partir de acesso às leituras que propõe o desenvolvimento das relações humanas: do ambiente familiar, dos amigos, do cotidiano ao profissional.

Desta forma, será apresentado adiante uma reflexão sobre como pensar em caminhos para diferenciar fatos e opiniões, isto é, a ideia é pensar no contexto de possibilidades não só de saber diferenciar em si, mas também entender melhor a importância de saber as verdades dos fatos.

### **FATO E OPINIÃO: CONTEXTO E POSSIBILIDADES DE COMO DIFERENCIAR**

A percepção dos fatos e opiniões e seu ensino na escola oportuniza a possibilidade dos estudantes aprimorarem o senso crítico a respeito daquilo que leem: sejam informações em comunicados da escola, notícias em jornais e revistas com fontes confiáveis, até a leitura de textos e o acesso a informações de vídeos encontrados em redes sociais.

Uma das primeiras hipóteses levantadas sobre a dificuldade com essa distinção estava na forma como a informação chegava aos alunos: por sites e vídeos bem produzidos, mas sem a fonte da autoria. Outra possibilidade era a não contextualização dos textos em sala de aula. Essa habilidade em questão é uma das preocupações de ensino da Matriz do Currículo da Cidade,



documento norteador da reflexão do Ensino de Língua Portuguesa.

Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:  
1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo  
Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;  
Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências. (SME/COPED, 2019, p. 36)

Para pensar no ensino, a proposta didática sugerida a seguir tem como referenciais teóricos Koch (2018), a qual nos auxilia no papel de como compreender o uso da modalização. Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004) legitimam nosso entendimento de gêneros. Essas considerações teóricas são úteis para a discussão pedagógica do ensino de língua portuguesa e desenvolvimento da habilidade de distinção entre o fato e a opinião, uma vez que propõe um passo a passo de como pode-se em sala de aula pensar no desenvolvimento crítico do aluno tanto em sua interpretação e sua produção oral, quanto em sua produção escrita, ao propor orientações e possibilidades de ensino do tema.

Diante do exposto, entende-se ser fundamental pesquisar a fonte da informação e avaliar se cientificamente algo comprova a veracidade do fato para diferenciar a prática de interpretação de textos e a de pesquisas para demonstrar que uma afirmação pode ser fato ou opinião.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FATO E OPINIÃO DO CICLO AUTORAL**

O Ciclo Autoral, ou seja, alunos do 7º aos 9º anos, é voltada para esses alunos com o foco na ampliação da percepção da realidade e na autonomia de desenvolver a capacidade cognitiva de falar e escrever desses estudantes bem como desenvolver esses saberes para conhecer melhor as contradições de nossa sociedade e possibilidades de superação e inserção das visões de mundo que cada estudante possui, assim, pode-se ampliar a capacidade de refletir e expressar sentimentos e ideias em que conscientemente os alunos saibam se são fatos ou se são opiniões.”.

Imagem 1 – Correspondência das competências da matrizes dos saberes no Currículo da Cidade

<b>CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.</b>		
<b>Competências-Chave</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE</b>
<b>1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO</b>	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
<b>6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO</b>	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Fonte: (SME/COPED, 2019, p. 40)

A elaboração da Sequência Didática (SD) inspirada nas orientações propostas por Schneuwly e Dolz (2004) orienta um encaminhamento adequado na elaboração de um passo a passo a ser desenvolvido para aferir a partir de etapas o desenvolvimento e a absorção dos conteúdos pelos alunos. Segundo estes autores,

(...) Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82)

Nesse sentido, essa visão teórica de ensino (SD) reconhece a língua como fenômeno social e por isso

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

### 1º Aula

- Perguntar e explicar aos alunos o que é um fato e o que é uma opinião.
- Entregar a atividade e realizar com a sala os exercícios 1 e 2 coletivamente após deixarem antes lerem e assinalarem F para Fato e O para opinião.
- Citar exemplos extras das afirmações do exercício 1, como exemplos de frases que remetem fatos: “A capital do Piauí é Teresina” e frases de opinião como “A maçã é a fruta mais

saborosa do Brasil”.

## 2º Aula

- Pedir para fazerem os exercícios de 3 a 8 em dupla. Ler os textos com os alunos e após 30 minutos, corrigir coletivamente.
- Caso haja muitos erros, realizar uma atividade semelhante a atividade 1 para reforçar a percepção da diferença de fato e opinião.

## 3º Aula

- Pedir para fazerem os exercícios de 8 a 13 em dupla. Ler os textos com os alunos e após 30 minutos, corrigir coletivamente.
- Caso perceba se há muitos erros, realizar uma atividade semelhante a atividade 1 para reforçar a percepção da diferença de fato e opinião.

Aqui o professor pode preparar as 3 aulas para verificar se os alunos perceberam a diferença entre fato e opinião. A partir do êxito dos acertos, pedir para os alunos escreverem um artigo de opinião em que apresentem além de suas visões de mundo sobre o tema, fatos para sustentar suas opiniões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo da Cidade promove possibilidades diversas de trabalhar a Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica e, desse modo, permite o trabalho docente para despertar a criticidade dos alunos através de inúmeras atividades, desde a oralidade até a produção de textos no Ciclo Autora.

As competências e habilidades sugeridas pelo documento supracitado correspondem ao nosso contexto sociocultural e os exemplos trazidos pelos exercícios ajudam a refletir essa demanda para a escola de exercer seu papel de formação cidadã, uma vez que ela pode contribuir para a percepção dos alunos da importância de saber diferenciar fatos de opiniões.

Ademais, uma parte considerável dos alunos atualmente vive e fica muito tempo em redes sociais. Muitos ainda não fazem pesquisa da fonte de informação que pesquisam pela internet; muitos não têm ainda essa preocupação de pesquisar e essas atividades precisam despertar nos alunos a consciência da importância de pesquisar a veracidade dos fatos, o que corrobora com a BNCC, dado que a escola deve promover um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (BNCC, Brasil, 2018).

Portanto, a proposta desse artigo, de acordo com a BNCC, favorece a conscientização da importância de separar fatos e opiniões; essa atividade não esgota o tema, nem esgota a per-

cepção de que a conscientização de fato aconteceu para todos os alunos; no entanto, entende-se que é mais uma forma de o professor e a escola exercerem seu papel de contribuir com um futuro melhor para o aluno e, conseqüentemente, para a sociedade, ao formar os alunos em uma percepção mais adequada da cidadania.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2018. 168 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SME/COPED. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019. 184p.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

## LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Selma Augusto*

### RESUMO

Segundo a escritora Jurema Werneck “Nossos passos vem de longe!” Vem do Continente Africano que é o berço da humanidade - todos os seres humanos são filhos de África – lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas, vem dos saberes da comunidade, de nossos familiares, do povo preto que segue trilhando caminhos em busca da garantia de seus direitos humanos e sociais como educação, saúde, trabalho, a segurança, a proteção à maternidade e à infância. É indispensável conhecer a história do Continente Africano e ler autores e autoras negras, para se nutrir da intelectualidade, da criatividade para constituir elementos que levem a reflexão e possam subsidiar os educadores, familiares, equipe escolar e a gestão a mergulhar no mundo da Literatura Afro-brasileira Infantil.

Palavras-chave: Literatura Afro-Brasileira, autores e autoras negras, visibilidade, valorizar a História Africana, microagressões, decolonizar, impactos psicológicos.

### ABSTRACT

According to writer Jurema Werneck “Our steps come from far!”

It comes from the African continent, which is the cradle of humanity - all human beings are children of Africa - the place of the first discoveries, inventions and human institutions, it comes from the knowledge of the community, our family members, the black people who continue treading paths in search of guarantee of their human and social rights such as education, health, work, security, protection of motherhood and childhood. It is essential to know the history of the African continent and read black authors and authors, in order to nourish themselves with intellectuality, creativity to constitute elements that lead to reflection and can subsidize educators, family members, school staff and management to immerse themselves in the world of Afro Literature. -Brazilian Child.

Keywords: Afro-Brazilian literature, black authors, visibility and appreciation of African history, micro-aggressions, decolonizing, psychological impacts.

## INTRODUÇÃO

Segundo Carlos Machado Mestre em Sociologia (USP) e autor do livro *Gênios da Humanidade – as Civilizações Africanas eram avançadas e dominavam os saberes/conhecimento, a tecnologia, filosofia, ciência, matemática e jogos, astronomia, física, medicina e saúde, metalurgia, arquitetura, agricultura, pecuária e a pesca, o 1º sistema de origem escrita alfabética – hieróglifos egípcios (Vale do Nilo). Devido a seus conhecimentos e habilidades foram raptados, sequestrados e arrancados de África e foram violentados, separados, escravizados e colonizados.*

E este processo de escravização, desumanização e coisificação dessas pessoas reverbera ainda hoje na vida do povo preto, devido ao racismo estrutural que preserva a manutenção dos privilégios da branquitude.

Somos 56% da composição da realidade brasileira e é imprescindível desconstruir a história única que está pautada no olhar eurocêntrico que tem o objetivo de invisibilizar e subjugar o protagonismo do povo preto.

E neste contexto a literatura Afro-brasileira precisa adentrar aos espaços das bibliotecas e unidades escolares para compor o acervo com autores e autoras negras, como forma de decolonizar, ampliar o foco currículo escolar para a diversidade, cultura, social, econômico e construir um espaço com narrativas que contemple as vozes de diferentes povos.

Precisamos parar de reproduzir padrões de relações sociais que foram estabelecidas pelo sistema colonial e estudar novas perspectivas de história, visto que nossa história é atravessada por elementos africanos que são propositalmente apagados e invisibilizados.

Os adultos, educadores consuma intelectuais negros e negras para entender a história e cultura africana, afro-brasileira e para que sua prática, sua ação seja efetiva diante das crianças e perante a sociedade.

### JUSTIFICATIVA – POR QUE DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

É preciso valorizar a produção de saberes, narrativas estética humanas, apresentar livros de autores e autoras negras e ler Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Lázaro Ramos, Kabengele Munanga, Eliana Alves Cruz, Carolina Maria de Jesus, Adilson Moreira, Silvio Almeida, Grada Kilomba, Vilma Piedade, Cida Bento, Eliane Cavalleiro, Chimamanda Adichie, visto que quando não lemos estes autores e autores significa que não os reconhecemos como representantes da literatura, então não valorizamos suas obras literárias.

As Leis nº 10.639/03 altera a LDB/96 Lei de Diretrizes e Base da Educação e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na rede pública e particular de ensino no país, portanto educadoras e educadores não podem alegar desconhecimento da lei ou ignorar o fato de que é comprovado por estudos que a desigualdade se faz presente na estrutura social, sendo marca expressiva no que se refere ao aspecto racial.

A leitura na Educação Infantil é essencial para a formação do hábito leitor e cidadão dos bebês e crianças e necessário no processo de formação identitária da infância.



A mídia diariamente nos expõe a imagem do que é universal, determina o padrão de beleza, dita normas, determina quem tem poder, o modelo de homem, de mulher e assim cria o sentido de classe, etnia e raça.

É importante ter critério para selecionar os livros, as narrativas, as ilustrações, é preciso conhecer os autores, a qualidade literária, o percurso que estes autores apresentam em defesa da valorização da história do povo africano e seus descendentes, seu empenho para a desconstrução de estereótipos e para elevar a autoestima de crianças pretas.

A importância de que a criança negra possa se ver representada, sua família, seus amigos, aspectos de sua cultura, a criança precisa celebrar a sua existência.

A escolha dos livros, lendas e contos deve ser criteriosa e respeitar a diversidade cultural com a intenção de valorizar as diferenças e criar um repertório plural para nossos pequenos leitores, visto que em algumas literaturas há armadilhas escondidas que se referem à criança negra por apelidos pejorativos, relacionados à cor da pele (negão, feijão, nariz de batata) e ao cabelo duro, de aço que consegue puxar uma geladeira, são as “Microagressões” que nos afetam diariamente e que cria no imaginário social imagens estereotipadas do nosso corpo é o Racismo Recreativo cunhado pelo autor Adilson Moreira que utiliza o humor para expressar hostilidade em relação às minorias raciais.

Esta literatura está implicada afetivamente, e politicamente e denuncia o racismo, gira em torno de ensinamentos, apresenta os diferentes países do Continente Africano e honra a sua ancestralidade - passado, presente e futuro que nos orienta e cuida de nossos filhos para o futuro.

Na literatura Afro-brasileira os livros são escritos por autores e autoras negras, com protagonistas negros, as personagens tem um nome (africanos), tem vínculos estabelecidos, são acolhidas por seus familiares, os saberes familiares/ancestrais são valorizados e revelam estratégias para lidar com os impactos psicológicos, físicos e mentais causadas pelo racismo e este adulto é a referência para as crianças, modelo a ser seguido, sentem orgulho da pele e do corpo que habita, são amadas, respeitadas, a estética das ilustrações são extremamente bem elaboradas para retratar a beleza da estética negra.

Esta é a proposta da Literatura Negra com obras infantis resgatar o protagonismo do povo africano, apresentar personagens como reis, rainhas, princesas, príncipes que as crianças negras se sintam representadas, elevar a autoestima, fortalecimento e formação da identidade positiva de si mesmo e oferecer a oportunidade da criança negra apresentar a outras crianças as narrativas que pertencem a sua origem, a seu povo e a sua ancestralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é uma importante maneira de se iniciar com os pequenos essa nova história de descoberta e reconhecimento da cultura afro-brasileira.

Nutrir as crianças com referências positivas sobre sua história, ler boas histórias, elas gostam de contemplar as características físicas, os poderes e a personalidade das personagens,

se identifica com elas e aprendem a gostar e a transformar o olhar que tem de si mesmas.  
Para que elas tenham o direito garantido de acesso á educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. Gênios da humanidade: ciências, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MARTINS, Maria Aparecida dos; MELLO, Ana Maria. Dor de mordida tem cor? In: MELLO, Ana Maria et al. (Orgs.). O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESB nº 5, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, org. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Munanga, Kabengele/Nilma Lino Gome. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro. São Paulo, Perspectiva, 2016.

PIAGET, Jean. Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo, 2019

RODNEY, William. *Apropriação Cultural*. São Paulo: Pólen, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*. Salvador, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, 2015.



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

## **DIVERSIDADE NA APRENDIZAGEM – A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

### **DIVERSITY IN LEARNING – THE EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME**

*Silvana Aparecida de Oliveira Araújo*

#### **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo discorrer sobre a diversidade na aprendizagem, centralizando-se nas crianças com Síndrome de Down. Por meio de pesquisas de levantamento bibliográfico, buscou-se compreender o conceito de Síndrome de Down, assim como analisar as concepções e documentação legislativa nacional vigentes referentes à inclusão escolar.

Palavras-chave: Síndrome de Down , aprendizagem , inclusão escolar.

#### **ABSTRACT**

This study aims to discuss diversity in learning, focusing on children with Down Syndrome. Through bibliographic research, we sought to understand the concept of Down Syndrome, as well as to analyze the current national legislative conceptions and documentation regarding school inclusion.

Keywords: Down Syndrome, learning, school inclusion.

#### **INTRODUÇÃO**

Atualmente no cenário educacional brasileiro vivemos o momento da expansão da inclusão. A cada dia, crianças com necessidades educacionais especiais são matriculadas na rede regular de ensino, desfrutando assim de seu direito à educação, e na maioria das vezes desafiando a ação docente. É inquestionável que no contexto atual da educação nacional o professor encontra diversos desafios ao lecionar. Além de barreiras relacionadas às políticas públicas e a gestão educacional nacional, ele também deve estar preparado para atender alunos com necessidades educacionais especiais. As salas de aula das escolas em âmbito nacional atendem alunos portadores de deficiências, sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas.

As crianças com Síndrome de Down estão presentes nas salas de aula do ensino regular, e

apresenta peculiaridades em seu processo de aprendizagem.

A fim de auxiliar o professor na compreensão em como acontece o processo ensino aprendizagem, este estudo foi desenvolvido como uma base norteadora, discorrendo sobre assuntos essenciais à compreensão para atender a criança com Síndrome de Down, oferecendo uma educação de qualidade que supra todas as suas necessidades educacionais.

Portanto, no primeiro capítulo buscou-se compreender tal síndrome: seu conceito e características. No segundo capítulo, foi abordado detalhadamente o tema de inclusão, de acordo com os documentos nacionais e legislativos em vigor até o ano vigente.

Este estudo foi desenvolvido por meio da metodologia de abordagem qualitativa, que consiste no trabalho com valores, atitudes e realidade dos contextos sociais, interpretando atitudes, com base na realidade vivida pelo educando (MINAYO, 2010). Para a estruturação e enriquecimento deste estudo foram realizadas minuciosas pesquisas bibliográficas, com abordagem qualitativa, compreendendo que, segundo Oliveira:

“As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos”. (2002, p.117)

## COMPREENDENDO A SÍNDROME DE DOWN

Em 1866, o médico britânico Dr. John Langdon Down descreveu o diagnóstico da condição genética dessa mutação, e, portanto, foi homenageado recebendo o nome de síndrome de Down. Assim, após o reconhecimento desse diagnóstico do Dr. Down, surgiram várias contribuições para desmistificar o preconceito e exclusão que tinham a respeito das pessoas que nasciam com essa síndrome, nas quais distinguiram a idiotia mongoloide devido a semelhança do fenótipo aos povos da Mongólia e . sua causa genética foi descoberta em 1958 pelo professor Jérôme Lejeune, que descobriu uma cópia extra do cromossoma 21.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMIV, 1995), entende-se por deficiência mental o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois dos aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. No entanto em um outro conceito, Rosadas (1989) situa o deficiente mental como uma pessoa portadora de vários fenômenos complexos que modificam sua conduta, relacionados a causas ainda mais complexas, nas quais a inteligência inadequada ou insuficientemente desenvolvida constitui denominador comum, de acordo com a teoria Sócio interacionista de Vygotsky (1994), a criança portadora de deficiência não é vista como uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente.

Segundo Ferreira (1988), que a diferença enquanto “qualidade do diferente, desigualdade”, faz parte da condição humana no entanto nem toda forma de diferença entre os homens pressupõe um grau de desigualdade nas habilidades funcionais e na autonomia pessoal, capaz de impor ao outro a necessidade de uma tutoria como acontece com o portador de deficiência mental, a diferença enquanto “diversidade” descrita em Ferreira (1988), aponta para o compromisso da sociedade contra a discriminação social, para o que a Educação Física, através de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), oferece o seguinte respaldo: “Posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.” De forma mais abrangente a UNESCO (1994), afirma que as dificuldades encontradas nas pessoas portadoras de deficiência se revelam, frequentemente, similares àquelas vividas pelos outros membros da sociedade. Logo, a diferença não está tanto na natureza dos problemas, mas na intensidade da sua manifestação e na extensão das suas implicações. Portadores de síndrome de Down, infere-se o conceito apresentado por Rosadas (1989), como uma anomalia cromossômica expressa pela trissomia do par 21, e cujo nome se deu em homenagem ao estudioso que primeiro a identificou: Langdon Down. Apesar de ser comum a associação da deficiência mental com a síndrome de Down, Soler (2003) afirma com base na Organização Mundial das Nações Unidas que “Na síndrome de Down, o comprometimento cognitivo é de leve a moderado”. Já Rosadas (1989) defende que: “O encéfalo dessas pessoas também pode ser afetado, apesar desta não ser a causa principal da seqüela, pois conhecemos muitas crianças Down bastante inteligentes, e já existem correntes que defendem a integridade mental desses indivíduos”.

## CARACTERÍSTICAS

O portador da síndrome de down pode apresentar todas ou algumas das seguintes condições físicas: olhos amendoados, uma prega palmar transversal única (também conhecida como prega simiesca), dedos curtos, fissuras palpebrais oblíquas, ponte nasal achatada, língua protusa (devido à pequena cavidade oral), pescoço curto, pontos brancos nas íris conhecidos como manchas de Brushfield, uma flexibilidade excessiva nas articulações, defeitos cardíacos congênitos, espaço excessivo entre o hálux e o segundo dedo do pé.

Apesar da fisionomia semelhante, às vezes comum entre pessoas com síndrome de Down, é preciso lembrar que o que caracteriza realmente o indivíduo é a sua carga genética familiar, que faz com que ele seja parecido com seus pais e irmãos.

Crianças com síndrome de Down encontram-se em desvantagem em níveis variáveis diante a crianças sem a síndrome, já que a maioria dos indivíduos com síndrome de Down possuem deficiência mental de leve (QI 50-70) a moderado (QI 35-50) com os escores do QI de crianças possuindo síndrome de Down do tipo mosaico tipicamente 10-30 pontos maiores. Os indivíduos com síndrome de Down podem ter sérias anomalias afetando qualquer sistema corporal.

Outra característica também frequente é a microcefalia, um reduzido peso e tamanho do cérebro. O progresso na aprendizagem é também tipicamente afetado por doenças e deficiên-



cias motoras, como doenças infecciosas recorrentes, problemas no coração, problemas na visão (miopia, astigmatismo ou estrabismo) e na audição.

A síndrome tem como característica uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal. Geralmente a síndrome de Down está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como de aparência facial. A identificação da síndrome de Down ocorre geralmente no nascimento.

Pessoas com síndrome de Down podem ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de retardo mental leve a moderado. O retardo mental profundo é identificado em um pequeno número de pessoas com a síndrome de down.

Apesar de serem características comuns da síndrome de Down algumas delas também estão presentes em pessoas com um padrão cromossômico normal. As quais são : a prega palmar transversa (uma única prega na palma da mão, em vez de duas), olhos com formas diferenciadas devido às pregas nas pálpebras, membros pequenos, tônus muscular pobre e língua protusa. Os afetados pela síndrome de Down possuem maior risco de sofrer defeitos cardíacos congênitos, doença do refluxo gastroesofágico, otites recorrentes, apneia de sono obstrutiva e disfunções da glândula tireoide.

A síndrome de down é o distúrbio genético mais comum, estimado em 1 a cada 1000 nascimentos.

## **TRISSOMIA 21**

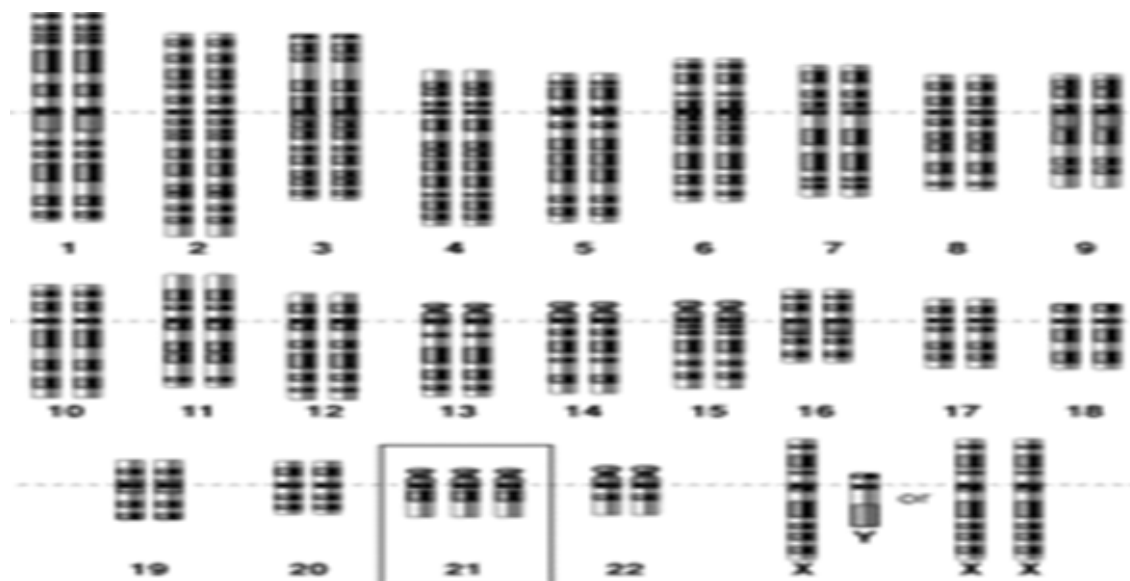
Síndrome de Down ou Trissomia do cromossoma 21 é um distúrbio genético causado pela presença de um cromossomo 21 extra, total ou parcialmente.

A trissomia 21 é a causa de aproximadamente 95% dos casos observados da síndrome de down , sendo que 88% dos casos originários da não disjunção meiótica no gameta materno e 8% da não disjunção no gameta paterno. Neste caso, a criança terá três cópias de todos os genes presentes no cromossomo 21.

O nome da trissomia 21 se seu devido a presença de uma terceira cópia do cromossoma 21 nas células do indivíduo que foi afetado. Existem outras desordens desta síndrome e incluem a duplicação do mesmo conjunto de genes. Dependendo da efetiva etiologia, a dificuldade na aprendizagem pode variar de mediana para grave.

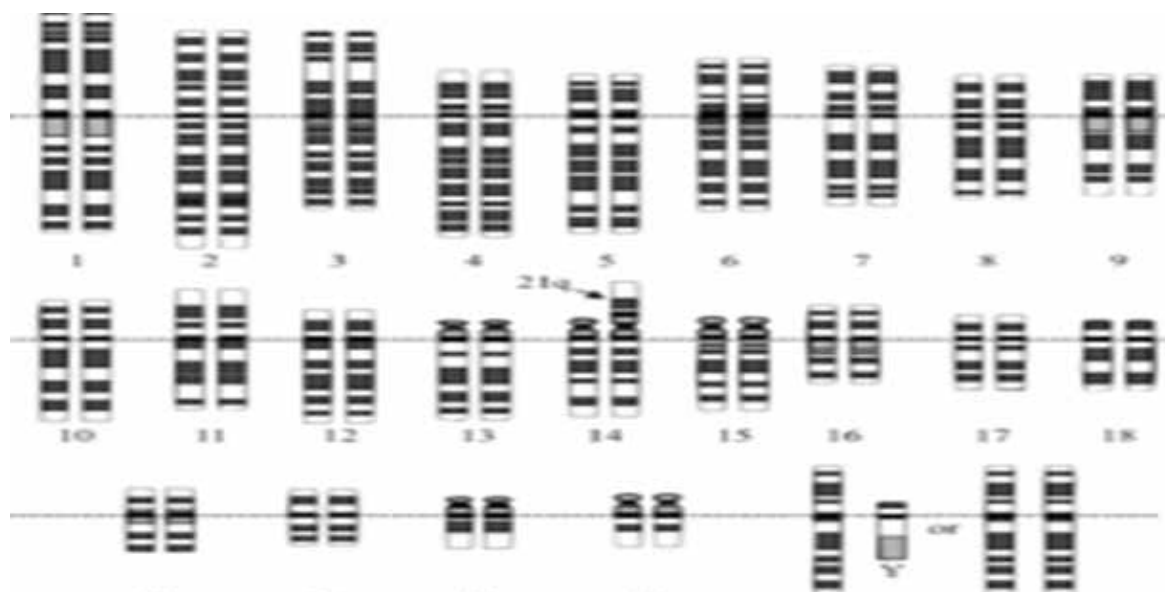
Os efeitos da cópia extra variam muito de uma pessoa para outra, pois podem ser diferentes dependendo da extensão da cópia extra, do background genético, de fatores ambientais, e de probabilidades. A síndrome de Down pode ocorrer em todas e quaisquer populações humanas, e efeitos parecidos foram encontrados também em outras espécies como chimpanzés e ratos.

A imagem a seguir ilustra a presença de três cromossomas 21 no cariótipo é o sinal da síndrome de down por trissomia 21, este cariótipo mostra uma síndrome adquirida por não disjunção.



## TRANSLOCAÇÃO

As translocações ocorrem quando uma parte de um cromossoma se separa do mesmo e conseqüentemente se une a uma parte de outro cromossoma não homólogo. Pode ser de dois tipos: a simples a qual ocorre quando só um cromossoma “perde” uma parte para um outro não homólogo, e a recíproca onde os segmentos são trocados entre dois cromossomos não homólogos. A imagem a seguir ilustra o cariótipo de uma pessoa com síndrome de Down causada por uma translocação Robertsoniana.



(Cariótipo de uma pessoa com síndrome de Down causada por uma translocação Robertsoniana).

Segundo estudos cerca de 3% dos casos de Síndrome de Down são causados pela translocação entre os cromossomas 14 e 21, gerando um cromossoma híbrido, o resultado será um gameta com a presença igual da 3 cromossomos 21.

Esta é a forma hereditária da Síndrome de Down, uma vez que a translocação, normalmente, ocorre no pai ou mãe da pessoa com trissomia. Neste caso, o pai ou mãe é um portador equilibrado da translocação, com 45 cromossomas, sendo um deles a fusão de um 14 e um 21. Representa-se por 45, XX (ou XY), -14, -21, +t(14,21). Neste caso vale ressaltar que tal progenitor não é portador da síndrome de Down.

Quando ocorre o processo da meiose (divisão celular), o cromossoma translocado (t(14,21)) se une com o cromossoma 14, enquanto que o cromossomo 21 fica isolado. Desta forma, podem ocorrer quatro tipos de gameta, com quatro tipos diferentes de fecundação, são eles:

\*Gametas com um cromossoma 14 e um cromossoma 21, neste caso o filho terá genótipo normal,

\*Gametas com um cromossoma 14 e nenhum 21, neste caso o feto não será portador,

\*Gametas com um cromossoma t(14,21) e um cromossoma 21, já neste caso o filho terá a Síndrome de Down por translocação, com cariótipo 46, XX, -14, +t(14,21) ou 46, XY, -14, +t(14,21),

\*Gametas com um cromossoma t(14,21) e nenhum 21, neste caso o filho terá fenótipo normal, sendo, porém, portador da translocação,

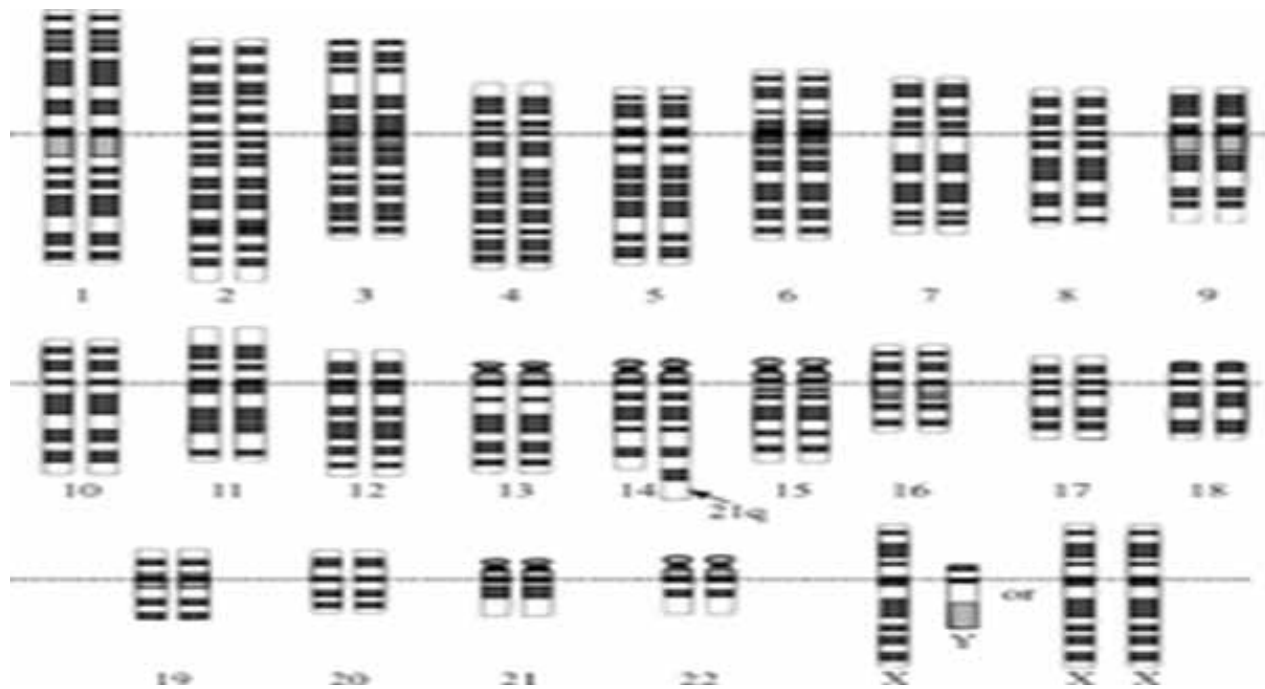
O material que é adicional poderá ser resultado de uma translocação Robertsoniana, ou seja, o braço longo do Cromossoma 21 liga-se topo a topo com outro cromossoma acrocêntrico (cromossomas 13, 14, 15, 21 ou 22), podendo haver assim variações na região extra.

Assim a mutação pode ser uma mutação de novo e pode ser herdada de um dos progenitores que não apresente a síndrome pois tem uma translocação Robertsoniana equilibrada, por disjunção normal na meiose os gametas são produzidos uma cópia extra do braço longo do Cromossoma 21. Esta é a causa de dois a três por cento das síndromes de Down. É também conhecida como “síndrome de Down familiar”.

## **TRANSLOCAÇÃO ROBERTSONIANA**

A translocação recebeu este nome do geneticista norte-americano W. R. B. Robertson, que foi o primeiro a observar este processo em gafanhotos, no ano de 1916.

A translocação Robertsoniana é uma forma comum de rearranjo cromossômico, ou seja, uma forma de mudar a disposição cromossômica. Ocorre nos cinco pares de cromossomas humanos que são acrocêntricos (o centrômero localiza-se próximo a uma das extremidades do cromossomo, mas não totalmente nela. Este efeito faz com que um braço seja bem maior que o outro); 13, 14, 15, 21 e 22.



(Cariótipo de uma pessoa com síndrome de down causada por uma translocação Robertsoniana).

## MOSAICISMO

O indivíduo pode ser um mosaico de células com uma organização genético normal e células com trissomia 21. Esta é a causa apontada em um a dois por cento dos casos analisados de síndrome de Down.

Existem duas formas em que esta situação pode ocorrer :

\*uma não disjunção numa divisão celular durante as primeiras divisões do zigoto, desta forma essa célula com uma trissomia 21, originando mais células iguais a si nas próximas divisões e as demais células permanecendo normais;

\*uma outra forma o zigoto ou embrião com síndrome de Down sofre igual mutação, mudando assim as células para um estado de euploidia (célula ou organismo que tem o número de cromossomas normais na sua espécie. ),ou seja , correto número de cromossomas, que não possuem trissomia 21.

Existe, obviamente, uma variabilidade na fracção numero de células trissômicas, numero de células euploides , seja no total ou também dentro de um próprio tecido. É provável que muitas pessoas tenham uma pequena fracção de células com número de cromossomas alterado.

## DUPLICAÇÃO DE UMA PORÇÃO DO CROMOSSOMO 21

Existem casos onde a literatura médica aponta situações em que uma região do cromossoma 21 sofre um fenômeno de duplicação. Isto levaria a uma quantidade extra de genes deste cromossoma, mas não de todos, podendo assim haver manifestações da Síndrome de Down, indetectável pelo cariótipo.

### A SAÚDE DO PORTADOR DA SÍNDROME DE DOWN

As cardiopatias congênitas afetam 40% destas crianças. De maneira análoga, a principal causa de uma cardiopatia congênita é a Síndrome de Down, 40% das crianças que apresentam a síndrome tem cardiopatia congênita e algum defeito do septo atrioventricular (é a parede muscular ou septo que divide o coração em duas porções: superior e inferior).

As principais cardiopatias são: comunicação atrioventricular, comunicação interventricular, persistência do canal arterial, comunicação interarterial, tetralogia de Fallot e outros, as principais causas de morte de crianças com a síndrome de Down são consequências de alguma cardiopatia, principalmente no primeiro ano de vida. Porém quando são corrigidas, a expectativa de vida destas crianças é bastante elevada.

A alteração gástrica mais comum é a atresia duodenal (é uma malformação em que o duodeno (a primeira parte do intestino delgado) não se desenvolve adequadamente, por não estar aberto acaba não permitindo a passagem do conteúdo abdominal, é o tipo mais comum de obstrução congênita do intestino delgado), mas também aparecem outras como a estenose pilórica, a doença de Hirschsprung e as fístulas traqueo-esofágicas.

A ocorrência total de malformações gastroenterológicas é de 12%, 3% de crianças com SD têm cataratas congênitas de caráter importantes as quais devem ser extraídas precocemente, os glaucomas também são frequentes.

A hipotonia (é caracterizada pela diminuição do tônus muscular e da força, o que causa moleza e flacidez), é muito frequente no recém-nascido, o que pode interferir no aleitamento materno, geralmente a alimentação é mais demorada devido aos problemas apresentados na língua. A obstipação (prisão de ventre ou constipação intestinal) é mais frequente devido à hipotonia da musculatura intestinal.

Também é frequente nas crianças portadoras da SD o hipotireoidismo congênito.

A combinação da frouxidão das articulações com a hipotonia podem aumentar a incidência de luxação congênita da anca embora esta alteração seja rara.

As chances do portador da SD ter crises convulsivas são frequentes chegando a incidência de 10%.

O risco da diminuição da imunidade celular também ocorre, e conseqüentemente são mais frequentes determinadas infecções, como as respiratórias.

Geralmente ocorre a hipertrofia dos adenoides e das amígdalas, existe também uma chan-

ce maior ao desenvolvimento de leucemias.

Habitualmente o portador da SD têm alterações auditivas devido a otites serosas crônicas e os defeitos da condução neurosensorial.

Existem controvérsias sobre a instabilidade atlantoaxial pois , dentro do campo da radiologia 15% ou mais dos casos apresentam evidência deste fato, porém existem muito poucas crianças portadoras da síndrome com problemas neurológicos associados.

Devido ao atraso que apresentam no desenvolvimento (crescimento), existe uma maior tendência ao risco da obesidade.

Em relação a arcada dentária, os dentes tendem a ser pequenos e espaçados sendo dispostos de forma irregular.

## **A EXPECTATIVA DE VIDA**

Atualmente com os avanços da medicina, que trata os problemas médicos associados à síndrome com certa facilidade, a expectativa de vida das pessoas com síndrome de Down vem aumentando consideravelmente a cada ano, estudos mostram que, enquanto em 1947 a expectativa de vida do portador da SD era entre 12 e 15 anos, em 1989, subiu para 50 anos e hoje é cada vez mais comum pessoas com síndrome de Down chegarem aos 60, 70 anos, logo, uma expectativa de vida bem próxima com a da população em geral.

A síndrome de Down provoca uma aparência característica facial distinta no portador, deficiência mental, atrasos no desenvolvimento e pode ser associada a doença cardíaca ou da tireoide.

Quando se é feito todo um trabalho, com programas de intervenção precocemente com uma equipe de terapeutas e educadores especiais, que podem tratar a situação específica de cada criança, são de grande importância no tratamento da síndrome de Down.

## **DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN**

O diagnóstico da síndrome de Down pode ser feito ao nascimento quando o médico observa as características da síndrome de Down no bebê.

O bebê com síndrome de Down apresenta as seguintes características:

- Implantação das orelhas mais baixas que o normal
- Língua grande
- Retardo mental
- Olhos oblíquos, puxadinhos para cima
- Uma prega a mais na pálpebra do olho
- Atraso no desenvolvimento motor
- Hipotonia, fraqueza dos músculos
- Presença de somente 1 linha na palma da mão



- Desenvolvimento da linguagem mais tarde que o normal

Para confirmar o diagnóstico após o nascimento o médico poderá pedir que sejam feitos exames de sangue no bebê.

O diagnóstico da síndrome de Down pode ser feito durante a gravidez, a partir da 9ª semana de gestação. Os exames para o diagnóstico da síndrome de Down na gravidez incluem:

- Ultrassonografia;
- Translucência nucal;
- Cordocentese;
- Amniocentese;
- Biópsia do viló corial;
- Diagnóstico da síndrome de Down pela biotecnologia.

No caso do diagnóstico da síndrome de Down pela biotecnologia, a coleta do sangue é feita no Brasil, mas a análise é enviada para os Estados Unidos e se o seu resultado for positivo deve-se realizar ainda uma biópsia do viló corial para confirmar a síndrome. Este exame é o menos invasivo e um dos mais eficazes para o diagnóstico correto, mas é também um dos mais caros.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade; e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização”

(Boa Ventura de Sousa Santos)

Atualmente a sociedade não concorda mais em compactuar com determinadas práticas sociais que estimulam e intensificam processos de exclusão social. E diante desse contexto, a discussão sobre a inclusão social de pessoas com deficiências passa por inúmeras reflexões e desdobramentos, objetivando a denúncia e repúdio à essa pequena parte da sociedade que ainda pratica atos de discriminação, exclusão e preconceito, na busca por uma sociedade na qual a igualdade seja predominante; uma sociedade que adote o conceito de equidade sempre que a igualdade gerar exclusão ou restrição, independente da classe social, econômica, intelectual, física ou mental.

No contexto educacional o processo de inclusão destina-se à todos, acolhendo todas as diferenças no ambiente escolar, o que conseqüentemente exigirá a reformulação e reorganização do ambiente escolar. Isso significa que diante da inclusão escolar necessita-se de: “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Dessa forma, a educação inclusiva nos desafia a transformar paradigmas educacionais enraizados no contexto educacional brasileiro. É uma meta complexa para a pedagogia: aliar à democracia a igualdade de direitos do acesso à educação (que já é um direito de todos garantido pela constituição federal de 1988).

Deve ser pensada uma educação para todos uma escola que atenda as necessidades educa-

cionais de todos as crianças, compreendendo a pluralidade de diferenças presentes na raça humana. Assim justifica-se a necessidade de um currículo flexível e adaptável á todas as crianças.

A constituição de 1988 garante a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas brasileiras. Esta lei ainda estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, oferecendo igualdade de condições de acesso à educação e permanência na escola, além da garantia de “atendimento educacional especializado” às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. E esta inclusão á escolarização deve ser feita preferencialmente na rede pública de ensino. (BRASIL, 1988). Reafirmando esta determinação de lei, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional focou a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e foi neste momento que a chamada “lei de inclusão” ganhou força no cenário da educacional brasileiro.

Dentro desta perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1) diz que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Referente á educação especial, a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), em seu artigo 58, determina que a educação especial é uma modalidade de educação e deve ser oferecida á população preferencialmente nas rede regular de ensino (escolas públicas) para os educandos que apresentam deficiências físicas, mentais intelectuais ou cognitivas. Seguem na íntegra os parágrafos desta lei:

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Por meio da inclusão o mundo direciona-se é uma construção constante e gradativa de uma sociedade mais justa e igualitária. Inclusão significa progresso.

STAINBACK & JACSON (1999, p. 33) afirmam que:

O conceito de inclusão comunica, mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças precisam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns e na sociedade em geral, não unicamente na escola regular.

Ao discutir o conceito de inclusão, o que se entende por integração também se torna alvo de inquietações e questionamentos. Tal termo pode ser compreendido de diversas formas quando utilizado no contexto educacional. Um dos sentidos de integração no ambiente escolar é a inserção. Defende-se que a inserção é uma forma radical, completa e sistemática da inclusão.

De forma geral, a integração pode ser compreendida de duas maneiras no ambiente escolar: criar condições para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam participar das principais atividades proporcionadas às pessoas comuns, garantindo dessa forma o exercício pleno de seus direitos educacionais; e permitir ao aluno interagir plenamente dentro de suas limitações. (AMARAL, 2004, JANUZZI, 1992).

Independente da definição adotada deve-se compreender que se direciona à pessoas que apresentam limitações em determinadas capacidades que comprometem parte de seu desempenho, porém tais limitações não devem ser tratadas como desvantagens, mas como peculiaridades individuais que podem ser superadas ou melhoradas mediante a interação social por meio da integração educacional. Dessa forma a interação social é a principal meta no processo de inclusão na educação especial.

Vale ressaltar que o termo integração está sendo abandonado, já que implica que a meta é integrar na vida escolar e comunitária alguém ou algum grupo que esta sendo certamente excluído. A inclusão tem por finalidade, não deixar ninguém de fora da escola comum, incluindo tanto do ponto de vista educativo, como físico e social.

Compreendemos, portanto, que as escolas e instituições de ensino precisam desenvolver uma pedagogia abrangente e eficaz no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças em seu período de desenvolvimento, inclusive as crianças deficientes. (TIERNEY, 1993, p. 48).

O objetivo central da Educação Especial é a redução de obstáculos que impedem o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais atingirem seu completo desempenho na participação das atividades coletivas e a plena e ativa atuação na sociedade. (NILSON, 2003).

As práticas inclusivas evidenciam um avanço nas ideias referentes à Educação Especial. A questão da inclusão tem sido alvo de grandes discussões e debates no contexto educacional brasileiro, entendendo que a palavra inclusão no contexto educacional não é sinônimo da palavra integração. Acredita-se que a integração visa inserir o sujeito na escola – um ambiente já estruturado; esperando que ele se adapte ao que já está pronto, enquanto a inclusão remete à ideia de redimensionar as estruturas físicas da escola, as atitudes da equipe escolar e educandos, a reformula do currículo, a fim de atender as necessidades educacionais especiais do educando. Na integração o sujeito se adapta à escola, na inclusão a escola se adapta para receber o aluno portador de necessidades especiais.

Desde que suas habilidades intelectuais as tornem capazes da mínima socialização, crianças com pequeno grau de autismo são inseridas na sala de aula sem um atendimento especializado, tendo suas dificuldades e necessidades educacionais especiais reconhecidas e acomodadas.

Infelizmente crianças com considerável grau de autismo e conseqüentemente severas dificuldades de aprendizagem, estão em instituições escolares que não reconhecem suas necessidades reais para uma aprendizagem significativa, e por este motivo causam problemas consideráveis de socialização.

A melhor solução é o investimento intelectual no atendimento educacional especializado.

## **DIVERSIDADE NA APRENDIZAGEM - A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PORTADORA DA SÍNDROME DE DOWN**

O histórico em relação ao preconceito com o portador da Síndrome de Down no passado, fez com que essas crianças não tivessem nenhuma ou pouca chance de se desenvolverem cognitivamente, pais e professores não acreditavam na possibilidade da alfabetização, eram vistas como pessoas doentes e, portanto, excluídas do convívio social.

Atualmente sabe-se que o aluno com Síndrome de Down apresenta dificuldades em realizar algumas tarefas, juntar habilidades e ideias, reter e transferir o que sabem, se adaptar a situações novas, e, portanto todo aprendizado deve sempre ser estimulado a partir do concreto necessitando de instruções visuais para consolidar o conhecimento. Uma maneira de incentivar a aprendizagem é o uso do brinquedos e de jogos educativos, tornando a atividade prazerosa e interessante. O ensino deve ser divertido e significativo e fazer parte da vida cotidiana, despertando assim o interesse pelo aprender.

Durante o processo de aprendizagem a criança com Síndrome de Down seja na alfabetização ou seu desenvolvimento motor deve ser reconhecida como ela é, e não como gostaríamos que fosse. As diferenças devem ser vistas como ponto de partida e não de chegada na educação, para desenvolver estratégias e processos cognitivos que sejam realmente adequados.

Dentro da Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, do psicopedagogo Reuven Feuerstein, afirma que a inteligência de qualquer pessoa, independente de sua idade, pode ser “expandida”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A vida do indivíduo é marcado pelo desenvolvimento psicológico, social, motor e emocional. Ainda criança, a fase mais importante, aprende a discernir suas ações, tornando-se mais autônoma, socializando-se, e atribuindo valores a coisas e pessoas. A inclusão escolar ainda é um desafio que está posto no paradigma educacional brasileiro. É notável que já haja muitas conquistas desta modalidade educacional, porém é indiscutível a necessidade de obter maiores avanços. A legislação educacional brasileira ampara a inclusão de pessoas deficientes, o desafio é integrá-las no convívio social e não somente educacional.

O objetivo deste estudo não se precipitou em encerrar o assunto em questão, mas em expor o mesmo de acordo com a legislação nacional vigente, discutindo-a por meio de estudos de

pesquisadores que se dedicam em estudar sobre a inclusão e a Síndrome de Down). Espera-se que novas reflexões sejam feitas diante do exposto neste estudo, para que por meio de questionamentos de inquietações possam ser levantadas hipóteses de soluções objetivando o atendimento das crianças que apresentam algum tipo de deficiência, garantindo á elas a possibilidade de terem uma educação de qualidade que atenda as suas necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: Corpo, Ação e emoção*. Rio de janeiro: Wak E BARRETO, Sidirley de Jesús. *Psicomotricidade, educação e reeducação*. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRASIL. Decreto Lei n. 339, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente (1990)*. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1990. 3. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996)*. Disponível em: . Acesso em: 18 jun. 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 10 junho, 1994. )

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSTA NETO, PLO. *Estatística*. São Paulo: Edgard Blücher, 1995.

DSM-IV. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Trad. de Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. *APAE educadora: uma proposta de unificação das ações pedagógicas: a escola que queremos*. Brasília, DF: 2000.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. Dicionário Aurélio Básico. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. ,1988.

FERREIRA, Isabel N. Caminhos do aprender. Brasília: Coordenação Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

HAYER, P. A criança diante do mundo na idade da aprendizagem escolar. Trad.Maria Aparecida Pabst, Porto Alegre, Artes Médicas, 1982

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, A.A.S. Educação inclusiva: Concepções teóricas e relato de experiência. In.: MARQUEZINE, MC. Et al (org). Inclusão. Londrina, PR. Eduel, 2004.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bessana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 24<sup>a</sup> edição, 3<sup>a</sup> reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda., 2003.

PROJETO DOWN. O que é Cariótipo. São Paulo: Centro de Informações e Pesquisas da Síndrome de Down, 1994.

REGO, Teresa Cristina. VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14<sup>a</sup> edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

SAAD, Suad Nader. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACSON, H. Hacia las aulas inclusivas: Aulas inclusivas: Madrid: Narcea. P. 21 – 35, 1999.

TIERNEY, W. G. Building communities of difference. Higher education in the twenty first century. London: bergin and garvey. 1993.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

<https://www.tuasaude.com/diagnostico-da-sindrome-de-down/> acesso em 20/11/2018 às 11h20min



[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome\\_de\\_Down](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down) acesso em 20/010/2018 as 00h32min

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2010/330>

<http://www.procriar.com.br/idade-e-infertilidade> acesso 12/4/2017 às 12h00 min

<http://www.fetalmed.net/atresia-duodenal/> acesso em 02/05/2017 as 20h00minhs



# UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

## LEITURA E ESCRITA E O PROCESSO DE ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

### READING AND WRITING AND THE WRITING PROCESS IN THE EARLY YEARS

*Simone Alves*

#### RESUMO

O processo de leitura e escrita são duas atividades interligadas, complexas, social, cultural e educativa. O processo de leitura e escrita no contexto escolar deve ser desenvolvido gradativamente e competentemente pelo professor e educador, na busca de ensinar os educandos a utilizar-se da estrutura da língua adequadamente. Sabe-se, que o ensino-aprendizagem escolar é considerado um processo natural por parte da sociedade, principalmente por aqueles que estão inseridos no contexto escolar diariamente, porém, muitos alunos em fase de escolarização apresentam amplas dificuldades em compreender concretamente o processo de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: : Alfabetização e Letramento;. Educação Infantil, Aprendizagem.

#### ABSTRACT

The process of reading and writing are two interconnected, complex, social, cultural and educational activities. The process of reading and writing in the school context must be developed gradually and competently by the teacher and educator, in the search to teach the students to use the language structure properly. It is known that school teaching-learning is considered a natural process on the part of society, especially by those who are inserted in the school context daily, however, many students in the schooling phase have great difficulties in concretely understanding the reading and learning process. written in the early years of elementary school.

Keywords: : Literacy and Literacy;. Early Childhood Education, Learning.

## INTRODUÇÃO

A família é fundamental em todas as etapas da vida da criança. No processo de alfabetização/ letramento ela é muito mais importante e significativa, por se tratar de uma etapa extraordinária na vida da mesma em relação às dificuldades na aprendizagem dos discentes. Vitor da Fonseca (1995, p.35) descreve:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura e da escrita e do raciocínio matemático.

O processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades que os alunos apresentam em sala de aula em relação à leitura e a escrita, não devem jamais ser julgados sem uma análise reflexiva nesse contexto. Verifica-se que é importante primeiramente analisar a realidade externa e interna dos alunos inseridos no ambiente escolar, pois é necessário conhecer realmente a vida, os sentimentos, os sofrimentos, a rotina e a família dos alunos que chegam até a escola e que apresentam tais dificuldades de aprendizagem. A escola, juntamente com seus educadores e a comunidade escolar tem que saber trabalhar de modo inclusivo, isto é, desempenhar trabalhos em grupos e adequar recursos concretos à prática da leitura, da escrita, e das necessidades dos alunos a fim de refletir suas diversas culturas e realidades, como também valorizar as ideais dos alunos, suas experiências, a bagagem vívida por eles e o que eles já possuem de saberes e conhecimentos. Oferecer oportunidades concretas aos alunos, para que eles possam falar abertamente, e também, expor suas opiniões sobre os mais diversos assuntos.

Hila (1999), explica-nos essas condições:

“Ter o que dizer” diz respeito à experiência daquilo que a criança viveu, ou seja, o ponto de partida para toda a reflexão do aluno deve ser as experiências por ele trazidas, suas ansiedades e vivências. É fundamental que, ao propor uma proposta de escrita se parta de conhecimentos já existentes nas crianças. Por exemplo, se em uma atividade de produção solicita-se à criança que elabore uma receita, na sala de aula o professor já deve ter trabalhado atividades de leitura e de escrita que envolva esse gênero. Dessa forma, o aluno precisa sentir que escrever seja algo importante, em que a experiência do vivido passe a ser objeto inicial de reflexão na escola: “o vivido é, portanto, o ponto de partida para a reflexão” (GERALDI, 1993, p. 163).

O educador frente à prática educativa pedagógica, sente-se despreparado porque muitas vezes falta uma formação continuada ou cursos complementares na área em que o docente atua, para se tornar um leitor competente e um escritor eficiente, será preciso primeiramente de professores capacitados, isto é, educadores conscientes de sua prática educativa e preparados para os desafios constantes da atualidade, pois os professores/educadores têm que ser capaz de desenvolver uma mediação qualitativa no ensino-aprendizagem, com base em estímulos nos mais diversos contextos sociais, tanto no contexto formal, quanto no contexto não formal, na busca de formar alunos leitores competentes.

Se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu ambiente familiar,

então podem inferir que esse mesmo ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura. (SILVA, 1988, p. 56)

O professor e educador deve sempre estar atento aos pequenos textos produzidos pelos alunos, pois é necessário explorá-los cuidadosamente, assim como saber aceitar e respeitar as diferenças de opinião e escrita, onde muitas vezes os educandos buscam deixar sua marca pessoal no texto através da escrita.

Heloísa Vilas Boas sugere trabalhar a leitura e a escrita por etapas ou unidades, trabalhar com palavras-chaves a partir da seleção da frase que é gerada pelas crianças, iniciando-se com seis ou sete palavras, o que vai aumentando conforme passam de uma unidade para outra.

O professor dos anos iniciais deve ter conhecimento dos aspectos fônicos da língua portuguesa para poder ajudar a criança a refletir sobre sua língua falada e sua complexa relação com a língua escrita. Isso exige do professor competência técnico-pedagógica específica, para que as dificuldades possam ser minimizadas (SIMÕES, 2006, p. 16).

Através do letramento, irão se deparar com as diferenças entre as duas formas da língua, (a língua falada e a língua escrita convencional). No processo da língua falada e da língua escrita, é importante ressaltar, que o professor/educador precisará ter competências ampliadas para promover reflexão e consciência nos alunos, como também, deixar claro para os estudantes que a língua falada, jamais será igual à língua escrita.

Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas. Ao lembrar que contar histórias é diferente de ler histórias, temos que seguir as normas da língua escrita, que tem especificidades próprias, que a distingue da linguagem falada, outra técnica, que nos dá a ideia de uma figura ancestral, de uma memória preservada através da oralidade implica uma capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto.

O processo de Alfabetização e letramento proporciona a leveza da contação de história como uma forma agradável e ativa de lazer, tem um papel relevante na formação de um indivíduo crítico e criativo. A importância da nossa atuação como educadores na formação dessas crianças, ao nos empenhar ao máximo para que a sensação do contato da criança com os livros seja de prazer, uma relação agradável que estimule sua criatividade, enriquecendo sua imaginação e conseqüentemente contribuindo em sua formação como leitora para a vida toda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato, que no início do processo de ensino-aprendizagem a criança precisará de uma atenção especial, de uma mediação redobrada e de uma orientação de como começar e quais os movimentos necessários para a escrita e a soletração de cada letra e de cada palavra.

Com certeza, a criança que apresenta dificuldades de memória sinestésica não se lembrará da forma do traçado das letras numa escrita espontânea ou um ditado e copiará com lentidão, escrevendo as letras de forma isolada. A linguagem oral deve ser bem trabalhada em sala de aula para que o vocabulário da criança possa ser ampliado gradativamente e corretamente.

Caso esse processo não seja bem desenvolvido, o indivíduo poderá não adquirir um bom repertório verbal podendo assim apresentar problemas de compreensão de textos

Sabe-se que são muitos os desafios enfrentados nos anos iniciais do ensino fundamental em relação à defasagem da leitura e da escrita dos alunos, não há como negarmos os desafios, pois eles estão no nosso dia a dia educacional.

A alfabetização é uma interpretação feita com o próprio estilo de quem a executa, sem, contudo, abandonar o tema original da obra a ser interpretada, onde cada sujeito tem um modo próprio e ler a realidade, interpretá-la e recriá-la. O mais importante na releitura é criar algo novo, sem abandonar o referencial da obra a qual está sendo feita a releitura, é criar novos significados a partir de uma interpretação preexistente feita por outros. A autora critica a proposta levada por muitos professores à sala de aula ao apresentarem uma obra de arte para os alunos simplesmente copiarem, há uma grande diferença entre releitura e cópia.

## REFERÊNCIAS

GERALDI, J. W. Portos de passagem. Ed. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SIMÕES, D. Consideração sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura e realidade brasileira. 4. Ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

SILVA, Nelci Carmem Cavalli da. DENARDI, Sandra Mara Dalle Cort. Pedagogia ao Pé da Letra. Fonte SEED (1998).

ALIENDE, F. (Org.). A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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